



Minna Aalto

MEDIAKASVATUKSESTA MONILUKUTAIDON

Opetussuunnitelman perusteiden käsitteet äidinkielen ja
kirjallisuuden opetuksessa

Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2019

TIIVISTELMÄ

Minna Aalto: Mediakasvatuksesta monilukutaitoon - Opetussuunnitelman perusteiden käsitteet äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Suomen kielen tutkinto-ohjelma
Huhtikuu 2019

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) ohjaavat vahvasti opettajien työtä. POPSeissa annetaan yleensä hyvin vähän pedagogisia neuvoja tavoitteiden saavuttamiseksi tai viiheitä sisältöjen huomioimiseksi opetuksessa. Useita opetukseen sisällytettäviä tavoitteita ja sisältöjä ilmaistaan käsitteillä, joita on mahdollista tulkita ja soveltaa opetuksessa monin eri tavoin. Tämän tutkimuksen kohteena on kymmenen käsitettä, jotka esiintyvät kolmessa viimeisimmässä POPSissa ja liittyvät läheisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen.

Pyrin selvittämään tällä tutkimuksella, millaisena työvälineenä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat näkevät opetussuunnitelman perusteet omassa arkityössään, millaisina POPSin äidinkieleen ja kirjallisuuteen läheisesti liittyvät laajat käsitteet näyttäytyvät äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan työssä sekä miten opettajat toteuttavat POPSien käsitteitä omassa opetuksessaan. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien näkemyksiä opetussuunnitelman perusteista, paikallisesta opetussuunnitelmasta, oppimateriaaleista ja perustetekstien käsitteistä tutkittiin survey-tyyppisellä sähköisellä kyselyllä. Kokonaisuudessaan tämä tutkimus muodostuu opetussuunnitelman perusteiden kuvaamisesta, tutkimukseen valittujen käsitteiden analyysistä sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien näkemyksiä opetussuunnitelman perusteista ja valituista käsitteistä selvittävän kyselytutkimuksen tulosten analyysistä.

Tutkimusmenetelminä käytettiin kyselytutkimuksen lisäksi teorialähtöistä sisällönanalyysia ja semanttista differentiaalia soveltuvin osin. Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimivat opetussuunnitelman perusteet ja niitä koskeva aikaisempi tutkimus. Tutkimuksen aineiston muodostavat opetussuunnitelman perustetekstit vuosilta 1994, 2004 ja 2014 sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille suunnatun kyselytutkimuksen tulokset. Perustetekstejä koskevaksi aineistoksi on rajattu oppimäärää suomen kieli ja kirjallisuus koskevat osat. Koska aineenopettajat työskentelevät tyypillisesti yläkouluissa, tutkimukseen valittuja käsitteitä tarkastellaan pääasiassa ylimpiä vuosiluokkia käsittelevien lukujen kautta. Opetussuunnitelman perusteiden arviointia koskevat osat on rajattu tutkimuksen ulkopuolelle.

Kyselytutkimuksella kerätty aineisto jäi hyvin pieneksi, sen vuoksi kyselyn tulokset eivät ole yleistettäviä. Tutkimuksen tuloksista voitiin kuitenkin päätellä, että opettajat ovat tyytyväisiä perustetekstiin ja paikallista opetussuunnitelmaa pidettiin omaa työtä ohjaavana. Tuloksista ilmeni kuitenkin myös, että perustetekstien pohjalta laadittavien paikallisten opetussuunnitelmien laatu vaihtelee ja äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällöt ovat perusteissa liian laajoja. Kriittisiä kommentteja oli vähän, mutta pienessä aineistossa ne korostuvat. Tutkittavat käsitteet toteutuvat keskimäärin pääasiassa kirjoitettujen tekstien yhteydessä, samoin tekstin tuottamisen ja tulkitsemisen taidot liitettiin vahvasti tutkittaviin käsitteisiin. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että opettajilla on erilaisia näkemyksiä perustetekstien käsitteistä ja sama käsite voi tilanteesta riippuen olla sekä opetuksen kohteena että välineenä.

Avainsanat: opetussuunnitelma, äidinkieli ja kirjallisuus, käsite, sisällönanalyysi, kyselytutkimus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	8
2.1 Aikaisempi tutkimus	8
2.2 Sisällönanalyysi opetussuunnitelman perusteiden analyysin välineenä	18
2.3 Semanttinen differentiaali käsitteiden operationalisoimisen ja kyselylomakkeen laatimisen tukena	20
2.4 Kyselylomaketutkimus aineistonkeruumenetelmänä	24
3 OPETUSSUUNNITELMA	26
3.1 Opetussuunnitelman käsitteestä	26
3.2 Opetussuunnitelmatraditioista ja -ajattelusta	28
3.2.1 Bildung eli saksalainen traditio	28
3.2.2 Amerikkalainen traditio ja curriculum	30
3.2.3 Opetussuunnitelma-perinteiden vaikutus Suomessa	32
3.3 Opetussuunnitelma perusopetuksen ohjausjärjestelmässä	34
3.4 Opetussuunnitelman perusteiden kehitys Suomessa	36
3.4.1 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994	39
3.4.2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004	43
3.4.3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014	47
3.5 Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine opetussuunnitelman perusteissa 1994, 2004 ja 2014	53
3.5.1 Äidinkieli peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994	55
3.5.2 Äidinkieli ja kirjallisuus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004	57
3.5.3 Äidinkieli ja kirjallisuus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014	60
4 KÄSITTEET	67
4.1 Tekstitaito	68
4.2 Laaja tekstikäsitte	71
4.3 Tekstilaji	73
4.4 Mediakasvatus	76
4.5 Mediateksti	78
4.6 Monilukutaito	79
4.7 Viestintäympäristö	82
4.8 Kielitietoisuus	84
4.9 Oppilaan tekstimaailma	85

4.10 Ryhmäviestintätaidot	87
4.11 Käsitteiden operationalisointi	88
5 OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPETTAJAN TYÖSSÄ	92
5.1 Vastaajat	93
5.2 Opetussuunnitelma opettajan työn kannalta	94
5.3 Oppimateriaalit ja opetussuunnitelmat	95
5.4 Opetussuunnitelman perusteiden käsitteet opetuksessa	97
5.4.1 Mediakasvatus	98
5.4.2 Viestintäympäristö	98
5.4.3 Mediateksti	99
5.4.4 Laaja tekstikäsitys	100
5.4.5 Tekstitaito	101
5.4.6 Monilukutaito	102
5.4.7 Kielitietoisuus	103
5.4.8 Oppilaan tekstimaailma	104
5.4.9 Tekstilaji	104
5.4.10 Ryhmäviestintätaidot	105
5.5 Tutkimuksen tulokset teoreettisessa viitekehyksessä	106
5.6 Tutkimuksen rajoitukset	110
6 LOPUKSI	113
LÄHTEET	115
LIITTEET	121
Liite 1. Rehtoreille ja Äidinkielen opettajain liittoon välitetty saatekirje kyselytutkimuksesta	121
Liite 2. Äidinkielen opettajain epävirallisessa Facebook-ryhmässä julkaistu saateteksti kyselytutkimukseen	122
Liite 3. Kyselylomake	123
Liite 4. Taulukot käsitteiden piirteisiin annetuista vastauksista	130

1 JOHDANTO

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) on vaikuttava asiakirja opetuksen ohjausjärjestelmän osana. Opetussuunnitelman perusteet laaditaan perusopetuslain ja -asetuksen sekä tavoitteet ja tuntijaon määrittävän valtioneuvoston asetuksen pohjalta (OPH 2016: 9). Opetussuunnitelman perusteet on kansallinen kehys, jonka pohjalta paikallinen opetussuunnitelma laaditaan (OPH 2004: 10). Opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä on tukea ja ohjata opetuksen järjestämistä ja koulutyötä sekä edistää yhtenäisen perusopetuksen yhdenvertaista toteutumista (OPH 2016: 9). Perusteteksti laaditaan Opetushallituksen johdolla monialaisissa asiantuntijaryhmissä, niiden suunnitteluun ja toteuttamiseen vaikuttavat vallitsevat arvot, ihanteet ja toiveet tulevaisuuden suunnista, ja ne sidotaan aina tiettyyn opetus-, oppimis-, ihmis- ja kielikäsitykseen (Luukka & Leiwo 2004: 14). Näin opetussuunnitelman perusteet ohjaavat opettajien päivittäistä työtä sekä itsenäisenä asiakirjanaan että paikallisen opetussuunnitelman ja esimerkiksi oppimateriaalien kautta.

Monialaisten sidosryhmien, opetuksen asiantuntijoiden, jossain määrin vanhempien ja oppilaidenkin näkemysten kompromisseina syntyvät perustetekstit ovat viimeisten vuosikymmenien aikana muotoutuneet hyvin tiiviiksi teksteiksi, joissa opetukselle asetetut tavoitteet ja sisällöt muodostavat oppiainekohtaiset osat. Opetussuunnitelmissa on abstrakteja periaatteita sekä ekonomisesti ja konkreettisesti muotoiltuja tavoitteita ja sisältöjä (Luukka & Leiwo 2004: 14). Etenkään POPS 2004:ssä ja 2014:ssä ei juurikaan ole didaktisia vihjeitä. Lisäksi perusteteksteissä tietoa esitetään usein laajojen käsitteiden kautta, joiden merkityksiä ei välttämättä määritellä tekstissä. Opetussuunnitelman perusteet vaativat käyttäjiltään siis perehtymistä ja tulkintaa, jotta niissä annettujen tavoitteita ja sisältöjä pystytään välittämään opetukseen. Toisaalta opettajilla on myös menetelmällinen vapaus toteuttaa perusteiden tavoitteita ja sisältöjä parhaiksi katsomillaan tavoilla. Opetussuunnitelman perusteista syntyy väistämättä erilaisia paikallisia opetussuunnitelmia ja käsitteet saavat erilaisia tulkintoja ja toteutuksia opettajasta riippuen. Juuri perustetekstien käsitteiden välittyminen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien työhön on aihe, jota haluan tutkimuksellani valottaa.

Kiinnostuin POPSin merkityksistä opettajan työssä ensimmäisen kerran suorittaessani kasvatustieteen perusopintoja, myöhemmin opintojen edetessä kiinnostukseni on kasvanut entisestään ja olen pohtinut opetussuunnitelman ohjaavuutta ja merkitystä omalla opintoalallani äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan työssä. Vaikka opetussuunnitelman perusteista on tehty runsaasti tutkimusta, on niitä tutkittu silti suhteellisen vähän erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien työn kannalta. Tämän vuoksi omalle tutkimukselleni on tilaa. Tutkimukseni on

ajankohtainen, sillä tällä hetkellä eletään siirtämäkautta, jonka aikana POPS 2004 on väistymässä ja viimeinenkin vuosiluokka on siirtymässä POPS 2014:n mukaiseen opetukseen. POPS 2014 toimeenpanoa seurataan parhaillaan suuremmassa mittakaavassa esimerkiksi Kansallisessa koulutuksen arviointikeskuksessa (jatkossa Karvi) useasta eri näkökulmasta.

Tutkimukseni aiheena ovat Opetushallituksen laatimat Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 ja 2014 (jatkossa viitataan asiakirjoihin lyhenteillä POPS 1994, POPS 2004 ja POPS 2014). Tutkin tarkemmin kymmentä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen liittyvää käsitettä, jotka esiintyvät näissä perusteasiakirjoissa. Tutkimukseni on kaksivaiheinen siten, että pyrin muodostamaan tutkittavista käsitteistä opetussuunnitelman perusteiden ja aiheesta aikaisemmin tehdyn tutkimuksen pohjalta kuvan siitä, miten kyseiset käsitteet välittyvät käytännön opetustyöhön. Tutkimukseni toisen vaiheen muodostaa kyselytutkimus, jolla selvitän yläkoulussa työskentelevien äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien tapoja käyttää tutkimukseni kohteina olevia käsitteitä omassa työssään. Kyselytutkimuksen kysymykset koskevat käsitteiden lisäksi opetussuunnitelman perusteita, paikallista opetussuunnitelmaa ja oppimateriaaleja, sillä ne kaikki vaikuttavat siihen, millaisena opettajat kokevat tutkittavat käsitteet ja miten ne välittyvät heidän opetukseensa. Pyrin vastaamaan tutkimuksellani seuraaviin kysymyksiin:

- 1) Millaisena työvälineenä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat näkevät opetussuunnitelman perusteet omassa arkityössään?
- 2) Millaisina POPSin äidinkieleen ja kirjallisuuteen läheisesti liittyvät laajat käsitteet näyttäytyvät äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan työssä?
- 3) Miten opettajat toteuttavat POPSin käsitteitä omassa opetuksessaan?

Keskityn tutkimuksessani erityisesti suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärään ja vuosiluokkiin 6 - 9 tai 7 - 9, POPSin vuosiluokkakokonaisuuksien jäsennostavoista riippuen. Tarkasteluni kohteena ovat kuitenkin myös perusteasiakirjojen yleiset osat ja alemmat vuosiluokat, sillä osaamisen kehittyminen on aina kumuloituvaa (OPH 2016: 17) ja useat äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen taidot kuvataan POPSeissa peruskoulun alusta loppuun saakka laajentuvina kokonaisuuksina. Lisäksi perustetekstin antama kuva oppiaineista muodostuu sekä oppiainekohtaisesta että perusteiden yleisestä osasta (Leino 2002: 356). Nykyisin opetussuunnitelman perusteissa käsitellään osaamisen arviointia jonkin verran myös oppiainekohtaisissa osissa, olen pääosin rajannut arvioinnin tutkimukseni ulkopuolelle, mutta käsittelen sitä siinä määrin kuin se on tarpeen tutkittavia käsitteitä avattaessa.

Käytän tutkimuksessani sisällönanalyysia opetussuunnitelman perusteiden ja kyselylomakkeen avointen vastausten analysoimisessa, sen lisäksi sovellan semanttisen differentiaalimenetelmää opetussuunnitelman käsitteiden operationalisoimiseksi. Kyselytutkimuksen toteutan survey-tyyppisellä verkkokyselyllä. Tutkimusotteeni on laadullinen, mutta mahdollisuuksien mukaan hyödynnän myös määrällisiä menetelmiä. Tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen muodostavat vuosien 1994, 2004 ja 2014 opetussuunnitelman perusteet ja niihin liittyvä aikaisempi tutkimus, sillä tutkittavat käsitteet saavat merkityksensä osana perustetekstejä. Esittelen luvussa 2.1 erilaisia opettajien suhtautumista opetussuunnitelman perusteisiin ja perustetekstejä itsessään käsitteleviä tutkimuksia, näiden perusteella olen muodostanut seuraavat ennako-oletukset omalle kyselytutkimukselleni:

- 1) Opettajien mielikuvat ja käsitykset POPS 2014:stä ovat myönteisiä.
- 2) POPS 2014 on opettajille merkityksellinen heidän oman työnsä kannalta.
- 3) Opettajien käsitykset opetussuunnitelman perusteiden tärkeydestä ja sen käyttötavoista poikkeavat toisistaan.
- 4) Uran eri vaiheissa olevat opettajat suhtautuvat opetussuunnitelman perusteisiin eri tavoin.
- 5) Opettajat pitävät paikallista opetussuunnitelmaa omaa työtään ohjaavampana kuin perustetekstiä.
- 6) Opettajien käsitteisiin liittämät piirteet ja tavat käyttää käsitteitä opetuksessa poikkeavat toisistaan.

Karvin viimeisimpien esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toimeenpanoa arvioineessa tutkimuksessa (Saarinen ym. 2019) kävi ilmi, että perusteasiakirjoissa käytettävät laajat käsitteet ovat monitulkintaisia ja niitä on tulkittu paikallisesti eri tavoin. Monitulkintaisia käsitteitä tulisi selkeyttää, sillä niiden selkeä määrittely auttaa paikallisen opetussuunnitelman valmistelussa ja käyttöönotossa. (Saarinen ym. 2019: 4 - 5.) Toivon, että tutkimukseni tuottaa uutta tietoa opetussuunnitelman perusteiden käsitteistä ja äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien tavoista käyttää niitä opetuksessaan. Tällä tavalla oma tutkimukseni voi osaltaan vaikuttaa tulevien opetussuunnitelman perusteiden muotoon ja sisältöön.

Luvussa 2 esittelen aikaisempaa tutkimusta ja kerron tarkemmin käyttämistäni tutkimusmenetelmistä. Luvut 3–5 muodostavat yhdessä varsinaiset tutkimusluvut. Luvussa 3 esittelen opetussuunnitelman historiaa ja opetussuunnitelman perusteiden muodostumista Suomessa vuoden 1994, 2004 ja 2014 perusteteksteiksi sekä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta näissä perusteteksteissä. Luvussa 4 analysoin tutkimukseen valitsemiani käsitteitä opetussuunnitelman perusteiden ja aikaisemman tutkimuksen pohjalta. Lisäksi kuvaan käsitteiden operationalisoinnin prosessia. Luvussa 5 esittelen kyselytutkimusta ja tulkiten siinä saatuja tuloksia teoreettisessa viitekehyksessä sekä arvioin kriittisesti tutkimusta siihen liittyviä ongelmia. Luvussa 6 kokoon tutkimuksessa saatuja tuloksia yhteen.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Toisessa luvussa käsittelen tutkimuksessa soveltamiani teorioita ja menetelmiä. Hyödynnän tutkimukseni kuluessa sisällönanalyysia, semanttisen differentiaalin menetelmää ja kyselytutkimusta. Tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä toimii perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja soveltuvien osin aihetta koskeva aikaisempi tutkimus. Etenen aikaisemman tutkimuksen esittelystä tutkimusmenetelmien esittelyyn. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita käsittelen tarkemmin omassa pääluvussaan.

2.1 Aikaisempi tutkimus

Opetussuunnitelmat eri muodoissaan ovat olleet lukuisten kasvatustieteellisten tutkimusten kohteina niin valtakunnallisissa raporteissa ja selvityksissä kuin väitöskirjoissa ja pro graduissa sekä muissa opinnäytetöissä. Oma tutkimukseni käsittelee ennen kaikkea perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käytettyjä käsitteitä ja äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien käsityksiä niistä. Vaikka täysin vastaavaa tutkimusta ei ole toteutettu aikaisemmin, antavat muut aiemmin samasta aihepiiristä tehdyt tutkimukset viitteitä siitä, miten opettajat suhtautuvat perustetekstiin ja miten se näkyy heidän omassa työssään. Aikaisemmissa tutkimuksissa saatujen tulosten perusteella minulla on joitakin ennako-oletuksia, joiden arvelen välittyvän myös oman kyselytutkimukseni tuloksista. Esittelen aikaisempia tutkimuksia, joissa on tutkittu sekä opettajia opetussuunnitelmien perustetekstien käyttäjinä että perustetekstejä itsessään.

Eräs opettajan suhdetta opetussuunnitelmaan käsittelevä tutkimus on Jussi Härkösen (2000) pro gradu -tutkielma. Härkösen (2000: 7) tutkimuksen tavoite on tarkastella opetussuunnitelman roolia opettajan työn kannalta. Tutkimuksessa selvitetään, miten opettajan työssä keskeiset asiat, opetussuunnitelman käyttäminen, opetuksen suunnittelu, koulun työilmapiiri ja koulun kehittäminen ovat yhteydessä toisiinsa. Härkönen keräsi aineistonsa kyselylomaketutkimuksella ja analysoi sitä tilastollisin menetelmin, aineiston muodostavat yhteensä 111 luokan- ja aineenopettajan sekä rehtorin vastaukset. (Härkönen 2000: 7.) Härkönen (2000: 30) esittelee tutkielmassaan aikaisempien tutkimusten tuloksia opetussuunnitelman merkityksestä opettajille ja viittaa Esko Korkeakosken (1990) lisensiaattitutkielmaan, jonka tulosten mukaan opetussuunnitelman perusteilla osana peruskoulua koskevinä säädöksinä ei juurikaan ole ohjaavaa merkitystä opettajille (Korkeakoski 1990: 96).

Opetussuunnitelman perusteet on Korkeakosken tutkimuksen mukaan jäänyt opettajille varsin vieraaksi kasvatustavoitteiden kannalta, ja asiakirja on pikemminkin epämääräisenä taustalla opettajan työssä. Opettajien kasvatustavoitteet olivat sen sijaan peräisin heidän omasta elämäkokemuksestaan. (Korkeakoski 1990: 105.) Tärkeimpiä opetuksen kannalta opettajille olivat opettajan oppaat, ainekohtaiset opetussuunnitelmat, joiden laatimiseen he olivat osallistuneet itse, kokeilujen kautta saadut kokemukset, yhteistyö vanhempien kanssa ja oppikirjat. Näistä oppikirjat olivat opettajille tärkein opetuksen suunnittelun ja jäsentämisen väline. (Härkönen 2000: 30 ja Korkeakoski 1990: 118.) Härkösen tutkimukseen vastaajista 82 % tunsivat oman arvionsa mukaan omaa luokka-astettaan koskevat opetussuunnitelman tavoitteet hyvin, kuitenkin opetussuunnitelmaa omassa työssään erittäin tärkeänä pitäviä vastaajia oli vain 7 % (Härkönen 2000: 41 - 42). Vaikka opetussuunnitelmaa ei pidetty Härkösen tutkimuksen mukaan erityisen tärkeänä, suurin osa opettajista on kuitenkin tottunut opetussuunnitelman paikallisuuteen ja pitää sitä hyvänä asiana, lisäksi koulun ja opetussuunnitelman kehittämiseen suhtauduttiin myönteisesti (Härkönen 2000: 44 - 45). Opettajan työuran pituus vaikutti Härkösen tutkimuksessa opettajien suhtautumiseen opetussuunnitelmaa kohtaan, negatiivisimmin opetussuunnitelmaan suhtautuivat opettajat, jotka olivat työskennelleet yli 15 vuotta. Vastaavasti alle kolme vuotta työssä olleet opettajat olivat myös kaikkein oppikirjakeskeisimpiä. (Härkönen 2000: 58 - 59.)

Härkösen tutkimuksen tulokset eivät ole suoraan verrattavissa omaan tutkimukseeni jo pelkästään erilaisen tutkimusasetelman ja vastaajajoukon takia, lisäksi Härkösen tutkimus kuvaa tilannetta vuonna 2000, jolloin käytössä on ollut POPS 1994. Tästä huolimatta opetussuunnitelmatekstien voi tulosten perusteella edelleen odottaa olevan opettajien hyvin tuntema asiakirja, jonka avulla koulun toimintaa voidaan suunnitella ja kehittää. Härkösen tutkimuksen mukaan opetussuunnitelmaa ei mielletty erityisen tärkeäksi ja myös Korkeakosken tutkimuksen tulokset kertovat opetussuunnitelman jääneen opettajille irralliseksi omasta opetus- ja kasvatustyöstään. Vuonna 1994 julkaistu POPS on kuitenkin sekä muodoltaan että sisällöltään varsin erilainen kuin viimeisin, vuonna 2014 julkaistu POPS, siksi oletan opettajien mieltävän vahvemmin omaa työtään ohjaavan uusimman POPSin myös itselleen tärkeämmäksi. Korkeakosken (1990: 123 - 124) tutkimuksen perusteella opettajille suunnattuja koulutustilaisuuksia ja opetuksen ohjausta ei koettu kovin hyödylliseksi opettajan työn kannalta. Opettajien mahdollisuudet kommentoida opetussuunnitelman perusteita jo laadintavaiheessa sekä opettajille tarjottava tuki opetussuunnitelmatyöhön ovat muuttuneet merkittävästi 1980- ja 1990-lukujen jälkeen. Oletan, että myös tämän seikan vuoksi opettajat pitävät opetussuunnitelman perusteita nykyisin merkityksellisempinä omalle työlleen.

Arja-Sisko Holapan väitöskirja (2007) *Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla - uudistus paikallisena prosessina kahdessa kaupungissa* kuvaa 2000-luvun opetussuunnitelmauudistusta Oulussa ja Raahessa vuosina 2002 - 2005 (Holappa 2007: 7). Holapan tutkimuksessa opetussuunnitelmauudistuksen prosesseja tutkitaan opettajien, rehtoreitten ja opetustoimen hallinnon edustajien opetussuunnitelmatyötä havainnoimalla. Holappa myös osallistui itse opetussuunnitelmatyöhön toisessa tutkimassaan kaupungissa. (Holappa 2007: 98.) Holapan (2007: 91) tutkimuksen tavoite on tuottaa tietoa opetussuunnitelmaprosessien käytännöistä ja opetussuunnitelman käsitteen saamista tulkinnoista sekä tietoa opetussuunnitelman määrittymisestä osana paikallisia, kansallisia ja kansainvälisiä koulutuksen ja julkishallinnon diskursseja. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kahden eri kaupungin opetussuunnitelmatyön tarkoitus ja tavoitteet mielletään erilaisiksi. Opetussuunnitelmatyötä suunnitelleet ohjausryhmät ohjasivat paikallista toteutusta ja opetussuunnitelmatyöstä muodostui omanlaisensa, paikallinen tulkinta (Holappa 2007: 213).

Koska kunnissa ja edelleen kouluissa tehtävä opetussuunnitelmatyö on monitahoinen ja hierarkkinenkin prosessi, voidaan Holapan tutkimuksen perusteella todeta, että yksittäisten opettajienkin tulkinnat opetussuunnitelmista ja sen merkityksistä vaihtelevat hyvin paljon. Opettajien käsityksissä opetussuunnitelman perusteiden tärkeydestä ja tavoissa käyttää opetussuunnitelman perusteita tulee todennäköisesti omassa tutkimuksessanikin ilmenemään eroja.

Tuorein, vuonna 2014 hyväksytty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on tutkimuksen kohteena muiden muassa Juhana Jyrkiäisen (2017) ja Tiia Perkkiön (2016) pro gradu - tutkielmissa. Molemmat tutkimukset selvittävät opettajien ja rehtoreitten ajatuksia opetussuunnitelmasta opetussuunnitelmauudistuksen kynnyksellä teemahaastatteluin (Jyrkiäinen 2017: 47, Perkkiö 2016: 34). Perkkiön (2016: 33) tutkimuksen tavoite on selvittää, miten opettajuus muuttuu opetussuunnitelma muuttuessa, Jyrkiäisen (2017: 40) tutkimuksella on hyvin samansuuntaisia tutkimustavoitteita: Millaisena POPS 2016 ja siihen valmistautuminen näyttäytyvät luokanopettajien ja rehtorien työssä? Jyrkiäisen tutkimuksessa haastatteluista varten luodut teemat olivat Monialaiset oppimiskokonaisuudet, Uudet sisällöt, Uusi oppimiskäsitys ja rakenne sekä Muutokseen valmistautuminen (Jyrkiäinen 2017: 53 - 70).

Tutkimusten tulosten perusteella opettajien ja rehtoreitten suhtautuminen monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin eli ilmiöpohjaiseen oppimiseen oli lähes yksinomaan myönteistä (Jyrkiäinen 2017: 53), uusista sisällöistä etenkin tieto- ja viestintäteknologian lisääntyminen huoletti vastaajia rajallisten resurssien ja oman riittämättömän osaamisen takia (Jyrkiäinen 2017: 56 - 57). Oppimiskäsityksen muuttumiseen haastateltavat suhtautuivat hieman skeptisesti ja oppilaan

aktiivinen rooli ja itseohjautumisen lisääntyminen nähtiin haastavana ja työläänä muutoksena. Haasteista huolimatta haastateltavat kokivat muutokset oikeansuuntaisiksi (Jyrkiäinen 2017: 60 - 62). Opetussuunnitelmatyö koettiin myönteiseksi, vaikka kritiikkiäkin koulun ulkopuolista opetussuunnitelmatyötä kohtaan esitettiin (Jyrkiäinen 2017: 67 - 68).

Perkkiön (2016: 41) tutkimuksessa haastateltavat suhtautuivat edessä oleviin muutoksiin ja opettajuuden muuttumiseen varovasti, haastateltavat eivät olettaneet opettajuuden muuttuvan nopeasti, mutta odotuksia positiivisista muutoksista oli silti havaittavissa. Samoin kuin Jyrkiäisen tutkimus, myös Perkkiön tutkimus osoittaa haastateltavien näkevän oppilaan muuttuvan roolin aktiiviseksi toimijaksi haasteellisena, mutta oikeansuuntaisena kehityksenä (Perkkiö 2016: 43 - 44). Kaksi Perkkiön haastattelemistä opettajista kokivat, että opetussuunnitelman muutos ei tule muuttamaan heidän opetustaan lainkaan, vaan he toteuttavat jo tällä hetkellä uuden opetussuunnitelman mukaista opetusta (Perkkiö 2016: 54).

Kuten Perkkiö (2016: 54) toteaa tutkimuksessaan, vaikka opetussuunnitelma on tärkein opettajan työtä ohjaava asiakirja, voivat sen tulkinnan muodot olla laajat. Sekä Jyrkiäisen että Perkkiön tutkimuksista havaitaan, että opetussuunnitelman muutokset herättävät opettajissa sekä myönteisiä että kriittisiä ajatuksia. Tutkimuksiin valikoituneet opettajat ja rehtorit eivät kuitenkin suhtaudu uusiin opetussuunnitelman perusteisiin välinpitämättömästi. Tämä viittaisi siihen, että 1990- ja 2000-lukujen tilanteeseen nähden opettajat kokisivat nykyisin perusteasiakirjan tärkeämmäksi työkaluksi itselleen opetuksen suunnittelussa ja oman opettajuutensa ohjaamisessa. Jyrkiäisen ja Perkkiön tutkimusten perusteella oletan myös omasta tutkimuksestani välittyvän opettajien käsityksen POPSista olevan myönteinen.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien käsityksiä opetussuunnitelman perusteista ja niiden käsitteistä ei ole aikaisemmin tutkittu samalla tavalla kuin omassa tutkimuksessa. Toisen asteen opiskelijoiden ja peruskoulun oppilaiden käsitykset ja suhtautuminen äidinkielen oppiaineeseen sen sijaan ovat olleet Outi Liimatan (2013) ja Sari Junkkarisen (2006) pro gradu -tutkielmien tutkimuskohteina. Liimatta (2013) on tutkinut ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoitten asennoitumista äidinkielen oppiaineeseen ja Junkkarinen (2006) yhdeksäsluokkalaisten asennoitumista äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen.

Sanna Vilander on tutkinut pro gradussaan (2015) opetussuunnitelman merkitystä tekstiilityönopettajien käytännön työssä. Tutkimuksessa on haluttu selvittää, millaisia tavoitteita tekstiilityön opettajilla on käsityön opetuksen suhteen ja kuinka realistisina he näkevät opetussuunnitelmat. Tutkimuskysymykset ovat ”Miten tekstiilityön opettajat perustelevat käsityön opetuksen tärkeyttä?” ja ”Kuinka opetussuunnitelma ja käytäntö ovat vuorovaikutuksessa ja

limittyvät opettajien puheissa?”. Vilanderin tutkimuksen tarkoitus on myös huomioida tutkimuksen toteutusvaiheessa edessä ollut siirtyminen uuden opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen. (Vilander 2015: 31.) Tutkimus on toteutettu haastatteleamalla viittä tekstiilityönopettajaa ja havainnoimalla kolmea heistä työympäristöissään.

Opetussuunnitelman yhteyttä käytäntöön tekstiilityön opettajille selvittäessään Vilander (2015: 54) toteaa, ettei opetussuunnitelma ole opettajille erityisen tärkeä työkalu opetusta suunniteltaessa eikä opetussuunnitelman tarkka noudattaminen ole heille ensisijaista. Opettajilla vaikuttaa tutkimuksen perusteella olevan vahva ja selkeä näkemys oman opetuksensa suunnasta ja sisällöstä. Eräät haastatelluista opettajista pitävät opetussuunnitelman tavoitteita realistisempina kuin toiset, mutta toteuttavat joka tapauksessa opetustaan oman näkemyksensä mukaan (Vilander 2015: 55). Haastateltavat pitävät uusimpien opetussuunnitelmien vapautta positiivisena asiana, myös käytännönläheisyys ja oman käsityön suunnittelu nähtiin parannuksina aikaisempiin opetussuunnitelmiin verrattuna (Vilander 2015: 56). Uuteen, vuoden 2014 POPSiin siirryttäessä haasteellisena nähtiin tekstiilityön ja teknisen työn yhteensovittaminen, ilmiöpohjainen oppiminen käsityöissä sekä niukkenevat resurssit (Vilander 2015: 57 - 58). Käsityö on äidinkieleen ja kirjallisuuteen verrattuna erilainen oppiaine, eikä Vilanderin tutkimuksen tuloksista voida tehdä kovin vahvoja hypoteeseja opetussuunnitelman merkityksestä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien käytännön työhön. Oletettavaa kuitenkin on, että opetussuunnitelmaa tulkitaan eri tavoin ja toiset opettajat haluavat noudattaa sitä tarkemmin kuin toiset. Kaikilla Vilanderin tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli varsin pitkä, 13 - 22 vuoden kokemus opetuksesta (Vilander 2015: 42). Myös pitkä kokemus saattaa vaikuttaa siihen, että tutkittavilla opettajilla oli hyvin selkeä näkemys omasta opetuksestaan, eikä opetussuunnitelman koettu vaikuttavan sen muuttumiseen olennaisesti. Tämän perusteella oletan, että myös pitkään äidinkielen ja kirjallisuuden opettajina työskennelleiden opettajien suhtautuminen opetussuunnitelman perusteisiin saattaa poiketa uransa alussa olevien opettajien suhtautumisesta ja tavasta käyttää opetussuunnitelman perusteita.

Vaikka omassa tutkimuksessani huomio kiinnittyy opetussuunnitelmien perusteteksteihin ja opettajien käsityksiin niistä, ei oppimateriaaleja voida ohittaa kokonaan kokonaisuuden tarkastelussa. Opettajien käsitykset POPSista, opetussuunnitelmista ja oppimateriaaleista ovat olleet tutkimuksen kohteena esimerkiksi Jukka-Pekka Heinosen väitöskirjassa (2005) *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit*. Heinosen tutkimuksen tarkoitus on luoda kokonaiskuva opetussuunnitelmatyöstä vuoden 1994 POPSin pohjalta, ja selvittää millainen vaikutus oppimateriaaleilla on ollut koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin ja opetuksen muutoksiin (Heinonen 2005: 4). Heinosen (2005: 76 - 78) tutkimuksen vaiheet etenevät kyselylomaketutkimuksen kvantitatiivisesta analyysistä

puolistrukturoidun teemahaastattelun kvalitatiiviseen analyysiin. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että oppikirjat ovat keskeisessä asemassa opetussuunnitelmatyössä, vaikkakin jotkut opettajat käyttivät oppikirjaa valikoiden ja välttivät tietoisesti tukeutumasta oppikirjaan opetussuunnitelmaprosessin aikana (Heinonen 2005: 229 - 231). Tutkimuksesta ilmenee myös, että siirtyminen vuoden 1994 POPSista vuoden 2004 POPSiin herätti opettajissa hyvin erilaisia ajatuksia. Osa opettajista oli sitä mieltä, että opetussuunnitelmauudistus ei vaikuta opetukseen, joidenkin opettajien mielestä oppilaskeskeisyys lisääntyi oppiaineiden sisällöissä tai opetusmenetelmissä ja jotkut opettajat kokivat opetussuunnitelmatyön itsessään merkitykselliseksi, sillä se sai heidät pohtimaan opetuksen tavoitteita tai opetustyötä syvällisemmin. (Heinonen 2005: 234 - 235.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kehittäminen on dynaaminen prosessi, johon koulu- ja kuntatason toimijoiden lisäksi osallistuvat myös Opetus- ja kulttuuriministeriö ja opetussuunnitelman perusteet monialaisessa yhteistyössä laativa Opetushallitus. Eräs perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmää arvioiva raportti on Koulutuksen arviointineuvoston vuonna 2010 julkaisema *Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus*. Raportissa arvioinnin kohteina ovat vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden ja tuntijaon toimivuus ja toteutuminen, tavoitteiden ja sisältöalueiden arviointi ja suhde tuntijakoon, opetussuunnitelman perusteiden vaikuttavuus sekä opetussuunnitelman perusteiden valmisteluprosessi ja toimeenpano (Koulutuksen arviointineuvosto 2010: 7). Arviointi on toteutettu sekä määrällisestä että laadullisesta aineistosta, jonka muodostivat nettikyselyt, lomakekyselyt, haastattelut sekä aikaisempi arviointi- ja tutkimustieto (Koulutuksen arviointineuvosto 2010: 7). Arviointiraportti koostuu useasta eri artikkelista, jotka käsittelevät eri ryhmien näkemyksiä perusopetuksen opetussuunnitelmasta ja -järjestelmästä.

Oman tutkimukseni kannalta raportin kiinnostavin artikkeli on Tuula Laineen (2010) kirjoittama *Opettajien näkemyksiä perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmästä*, jossa käsitellään tutkimuskyselyihin vastanneiden luokan-, aineen- ja erityisopettajien vastauksia opetussuunnitelmajärjestelmästä. Tutkimusaineisto koostuu yhteensä 529 opettajan vastauksista, näistä vastaajista 71 % oli osallistunut opetussuunnitelmatyöhön (Laine 2010: 113). Kyselyssä selvitettiin monipuolisesti opetussuunnitelmajärjestelmän ja POPS 2004:n merkitystä opettajille. Kyselyssä opettajat vastasivat kysymyksiin viisiportaisen Likert-asteikon (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä) mukaisesti opetuksen järjestäjän roolista opetussuunnitelmatyössä kokemuksensa mukaan, opetussuunnitelma-asiakirjasta oman työnsä kannalta, tuntijaosta, tavoitteista ja sisällöistä, aihekokonaisuuksista sekä arvioinnista. Näiden lisäksi kyselyssä oli myös avoimia kysymyksiä edellä mainituista teemoista. (Laine 2010: 114 - 127.) Kyselyjen tulosten

perusteella opetussuunnitelmalla on opettajille tärkeä merkitys koulutyön toteuttamisessa, vastaajista 75 % vastasi opetussuunnitelman ohjaavan heidän opetus- ja kasvatustyötään. Opetussuunnitelmaa ei koettu toimivaksi välineeksi oman työn kehittämiseen, mutta se antaa silti riittävästi mahdollisuuksia toteuttaa omia kasvatuskäsityksiä. Opettajat suhtautuivat tuntijakoon kriittisesti ja aihekokonaisuuksia pidettiin irrallisina, vaikkakin sisällöiltään tärkeitä. (Laine 2010: 145).

Tämän tutkimuksen perusteella opettajien suhtautuminen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on muuttunut aikaisempiin tutkimuksiin nähden. Edellä mainitsemieni tutkimusten erilaisten tutkimusasetelmien vuoksi kovin suoraviivaisia johtopäätöksiä opetussuunnitelman merkityksestä opettajille ei voida kuitenkaan tehdä, tästä huolimatta odotan oman tutkimukseni antavan myös tuloksia, joiden perusteella opettajat kokisivat POPSin merkitykselliseksi omassa työssään. Olen sisällyttänyt omaan kyselylomakkeeseeni vastaavia väittämiä vuoden 2014 POPSista, joita Koulutuksen arviointineuvoston kyselyissä (2010) on vuoden 2004 POPSista. Näiden perusteella tutkimusten tuloksia voidaan verrata tietyillä varauksilla toisiinsa. Omassa tutkimuksessani toistuvat väittämät käsittelevät opettajien suhtautumista POPS 2014:n toimivuuteen opetuksen suunnittelussa, opetussuunnitelman ohjaavuutta käytännössä sekä opetussuunnitelman ja oppimateriaalien suhdetta.

Laineen artikkelin mukaan runsas puolet vastaajista oli sitä mieltä, että POPS 2004 antaa hyvän pohjan perusopetuksen järjestämiseen. Opettajat kokivat myös voivansa toimia pääosin itsenäisesti, sillä 46 % vastaajista ei pitänyt POPS 2004:n normatiivisuutta toimintavapautta rajoittavana. (Laine 2010: 114.) Opetussuunnitelman ja oppimateriaalien suhde osoittautui tutkimuksessa monitahoisemmaksi, oppimateriaalien koettiin jossain määrin korvaavan opetussuunnitelma, mutta päinvastainenkin kanta erottui selkeästi tuloksista (Laine 2010: 115). POPS 2004:n koettiin ohjaavan vastaajien käytännön kasvatusta ja opetustyötä melko paljon, tästä voidaan päätellä, että perustetekstin kasvatustyöhön ja oppisisältöihin liittyviä tavoitteita pidettiin myös merkityksellisinä. (Laine 2010: 117 - 118.) Oman tutkimusaineistoni keräämishetkellä talvella 2018 - 2019 POPS 2014 on ollut käytössä yläkoulussa vajaat kaksi lukuvuotta, vuosiluokilla 9 opetus on edelleen virallisesti POPS 2004:n mukaista. POPS 2014 myötä perusteasiakirjan ohjaavuus on muuttunut jonkin verran ja oppimateriaaleihin on todennäköisesti tullut muutoksia vuoden 2010 jälkeen, tästä huolimatta pidän Laineen artikkelissa esitettyjä tutkimustuloksia suuntaa antavina omalle tutkimukselleni.

Viimeisimmän, vuoden 2014 POPSin arviointia on toteutettu tähän mennessä Karvissa esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toimeenpanon arvioinnissa. Arvioinnin ensimmäisen osahankkeen raportti julkaistiin alkuvuodesta 2019, sen aiheena ovat koulutuksen ohjausjärjestelmän toimivuus, vaikutukset sekä opetussuunnitelmien tavoitteiden saavuttamista

edistävät ja estävät tekijät (Saarinen ym. 2019: 20). Arvioinnissa käytetty paikallisen tason aineisto kerättiin esi- ja perusopetuksen järjestäjiltä sekä esiopetusyksiköiltä ja kouluilta kyselylomakkeilla syksyllä 2017. Valtakunnallisen tason aineiston taas muodostavat opetushallinnon asiantuntijoiden haastattelut, jotka toteutettiin kesä-syyskuussa 2017. (Saarinen ym. 2019: 37.) Edellä mainittujen aineistojen lisäksi arvioinnissa hyödynnettiin myös dokumenttiaineistona opetussuunnitelmien perusteiden valmisteluun liittyviä asiakirjoja, OPS 2016 -sivuston materiaaleja sekä paikallisia esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmia. Arviointiaineistoa analysoitiin kvalitatiivisesti ja kvantitatiivisesti. (Saarinen ym. 2019: 3.)

Oman tutkimuksen kannalta oleellisimpia arvioinnin tuloksia esi- ja perusopetuksen ohjausjärjestelmän toimivuudesta ovat opetuksen valtakunnallisten tavoitteiden kokeminen esi- ja perusopetuksen yhtenäisyyttä, paikallisen toimintakulttuurin kehittämistä ja laaja-alaisen osaamisen vahvistamista edistävinä, koulujen työtä käytännössä tukevat parhaiten paikalliset opetussuunnitelmat ja vuosisuunnitelmat, näihin verrattuina valtakunnallisia tavoitteita pidettiin hieman etäisempinä sekä perusopetuksen järjestäjien ja koulujen mukaan perusteasiakirjan yhteisen osan lukujen sisällöistä suurin osa tukee opetuksen toteuttamista käytännössä (Saarinen ym. 2019: 74). Näiden arviointiraportin tulosten perusteella äidinkielen ja kirjallisuuden opettajienkin voidaan olettaa suhtautuvan perusteteksteihin melko myönteisesti ja mahdollisesti pitävän myös paikallista opetussuunnitelmaa omaa työtään ohjaavampana perustetekstiin verrattuna.

Arviointiraportin kyselyissä tutkittiin esi- ja perusopetuksen järjestäjien suhtautumista opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista edistäviin ja estäviin tekijöihin. Edistäviä tekijöitä kaikkien vastaajaryhmien mielestä olivat opettajien välinen yhteistyö sekä opettajien ja esimiesten muutosvalmius. Estävinä tekijöinä pidettiin niukkoja resursseja ja vanhanaikaisia tiloja sekä muutosvastarintaisuutta ja asenteita. (Saarinen ym. 2019: 143.) Koulujen toimintakulttuurin kehittämisen kannalta keskeisimmiksi tekijöiksi on arvioitu yhteiset tavoitteet, opettajien osallistaminen, yhteisön jäsenten rohkaisemisen yhteistyöhön ja yhteistyötaidot. Yhteistyö koetaan kuitenkin paikoin haasteelliseksi etenkin niukkojen resurssien takia. Esiopetusyksiköt ja koulut ovat onnistuneet huomioimaan opetuksen kehittämisessä hyvin opetussuunnitelman muutokset, monipuoliset pedagogiset ratkaisut, yhteistyön ja oppilaiden aktiivisen toimijuuden. (Saarinen ym. 2019: 150 - 151.) Perusopetuksen järjestäjistä ja kouluista yli puolet arvioivat saavuttaneensa hyvin oppivana yhteisönä toimimiseen, oppilaiden aktiiviseen toimijuuteen ja monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin liittyvät tavoitteet. Vastaavasti laaja-alaisen osaamisen, oppiaineiden välisen yhteistyön ja oppimisympäristöjen kehittämisen tavoitteisiin oli peruskouluissa päästy heikoimmin. (Saarinen ym. 2019: 151.) Vaikka en omassa tutkimuksessani keskitykään

opetussuunnitelman toimeenpanon tutkimiseen, oletan, että onnistuneiksi koetut uudistukset ja haasteina näyttäytyvät asiat voivat heijastua opettajien vastauksiin siitä, millaisena POPS 2014 koetaan. Jos opettajilla on lisäksi hyviä kokemuksia esimerkiksi monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisesta yhteistyössä muiden oppiaineiden kanssa, voivat nämä tulla ilmi siinä, miten jotkut käsitteet näkyvät vastaajien opetuksessa.

Oman tutkimukseni kannalta erityisen kiinnostava arviointiraportin esittelemä tulos liittyy koulutuksen järjestäjien ja koulujen tekemiin erilaisiin tulkintoihin opetussuunnitelman perusteiden tavoitteista ja käsitteistä. Esimerkiksi laaja-alaisten osaamiskokonaisuuksien toteuttaminen on pitkälti paikallisesti päätettävä asia, joka johtaa käytännön työssä erilaisiin tulkintoihin ja toteutuksiin. Opetussuunnitelman perusteissa olevat monitulkintaiset käsitteet johtavat monenlaisiin tulkintoihin ja sen seurauksena paikallisella tasolla tehtävät uudistukset voivat vaihdella hyvin paljon. Tulkintojen moninaisuus aiheuttaa epäselvyyttä käytännön koulutyössä ja lisäksi se on ongelma yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä. Jotta käsitteiden yhteistä ymmärrystä voitaisiin lisätä, tulisi opetussuunnitelmatyöhön käyttää riittävästi aikaa, resursseja ja koulutusta sekä kansallisella että paikallisella tasolla. Raportin tulosten perusteella laadittujen kehittämissuosituksen mukaan opetussuunnitelman perusteiden monitulkintaisia käsitteitä on tarpeen selkeyttää, sillä se tukee paikallisten opetussuunnitelmien valmistelua ja käyttöönottoa. Lisäksi opetussuunnitelmatyöhön tarjottavan tuen ja ohjauksen tulee tukea käsitteiden johdonmukaista tulkintaa. (Saarinen ym. 2019: 153, 156.)

Arviointiraportin esittämät tulokset käsitteiden monitulkintaisuudesta vahvistavat aikaisempia ennakko-oletuksiani siitä, että perusteteksteissä esiintyy käsitteitä, joille opetussuunnitelmien laatijat antavat erilaisia tulkintoja, jotka puolestaan välittyvät opetustyössä tehtäviin valintoihin. Tulosten perusteella oletan, että myös omassa tutkimuksessani vastaajien käsitteisiin liittämässä piirteissä tulee ilmenemään vaihtelua ja vastaajat raportoivat erilaisista esimerkeistä käsitteiden välittymisestä opetukseen.

Peruskoulun opetussuunnitelmat ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet teksteinä ovat olleet etenkin Merja Kauppinen tutkimusten kohteina. Vuonna 2004 julkaistussa pro gradu -tutkielmassaan Kauppinen tutkii opetussuunnitelman perusteet vuosilta 1970, 1985, 1994 ja 2004. Tutkimuksen tarkoitus on selvittää, millainen on näiden perusteasiakirjojen välittämä käsitys oppimisesta (Kauppinen 2004: 40). Tutkimuksen toteuttamisessa on käytetty grounded-teorialle ominaisia tapoja lähestyä aineistoa, tutkittavista teksteistä on etsitty tutkimuskysymyksiin vastaavia ilmauksia, joita on edelleen vertailtu ja ryhmitelty (Kauppinen 2004: 41).

Osana analyysiaan Kauppinen on kerännyt perusteteksteistä avaintermejä, jotka kuvaavat yhteiskunnallista kehystä ja ihanneoppilasta kussakin tutkitussa opetussuunnitelman perustetekstissä. Nämä avaintermit heijastavat perustetekstien välittämiä oppimiskäsityksiä, OPS70 korostaa yhteiskuntaa ja yksilön paikkaa suhteessa yhteiskuntaan, OPS85:ssä näkyy pyrkimys hahmottaa oppilas taustaansa vasten yksilönä, OPS94:ssä oppilaat hahmotetaan yksilöinä, joilla on erilaiset taustat ja erilaiset arvot, yksilöiden oletetaan olevan aktiivisia. OPS04:n mukaan oppilaan tulee kyetä toimimaan erilaisissa yhteisöissä, osallistua ja kritisoida. Perustetekstien luomat kuvat oppimisesta ja oppilaasta ovat Kauppinen mukaan yhteneviä behaviorististen oppimisteorioiden väistymiseen kognitiivisten oppimiskäsitysten tieltä. (Kauppinen 2004: 104 - 106.)

Opetussuunnitelman perusteiden välittämä oppimiskäsitys on Kauppinen tutkimuksen mukaan piilossa tekstien kerroksissa, opettajalta vaaditaan tekstien tulkintaa perustetekstejä käytettäessä, sillä ne saattavat joiltakin osin olla myös ristiriitaisia (Kauppinen 2004: 114 - 115). Pro gradu -tutkielman lisäksi Kauppinen on jatkanut opetussuunnitelman perusteiden tutkimista esimerkiksi artikkelissaan *Peruskoulun opetussuunnitelmien tekstuaalista tarkastelua* (2006).

Erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta opetussuunnitelman perusteissa Kauppinen on tutkinut muun muassa artikkelissaan *Käsityksiä kielestä äidinkielen opetussuunnitelmassa* (2007) sekä väitöskirjassaan *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa* (2010), molemmissa tutkimuksissa tutkimuksen kohteina ovat perustetekstit vuosilta 1970, 1985, 1994 ja 2004. Kauppinen tutkimusten mukaan erilaiset kielikäsitykset risteilevät perusteteksteissä usein implisiittisinä ja vaikeasti havaittavina, kielen lisäksi ne luovat kuvan ihmisestä kielellisenä olentona ja yhdistyvät näin perustetekstien ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsityksiin (Kauppinen 2007: 29). Tutkittujen perustetekstien kielikäsitykset eroavat toisistaan etenkin siinä, millainen asema kielen rakenteilla on niissä. Vuoden 1970 ja 1985 opetussuunnitelman perusteissa kielen rakennetta koskeva tieto on pääomaa eli sanoja ja käsitteitä, joita opetellaan ja kerätään. Vuoteen 2004 tultaessa tieto kielen rakenteista on sovellettavaa tietoa, jota hyödynnetään teksteillä toimittaessa. (Kauppinen 2007: 28 - 29.)

Väitöskirjassa huomion kohteena on opetussuunnitelman perustetekstien rakentamat käsitykset lukutaidosta. Tulosten perusteella opetussuunnitelman perusteissa vallitsee samanaikaisesti useita näkemyksiä lukutaidosta, käsitykset lukutaidosta eivät siis uudistu hyppäyksittäin perustetekstistä toiseen teorioiden ja oppimiskäsitysten uudistuessa (Kauppinen 2010: 256). Perusteteksteistä erottuvia lähestymistapoja lukutaitoon olivat kognitiivinen, sosiokognitiivinen, funktionaalinen ja sosiokulttuurinen näkökulma. Nämä näkökulmat rakentuvat toistensa varaan ja laajentavat lukutaitokäsitystä vähitellen opetussuunnitelmasta toiseen. (Kauppinen 2010: 256 - 257.)

Perustetekstien kuvaamat tekstiympäristöt näyttäytyvät tutkituissa perusteteksteissä varsin koulu- ja opetuskeskeisinä, myös kirjallisuus ja media erottautuvat omiksi tekstiympäristöikseen, mutta nekin rakentuvat pääosin koulusta käsin. Kauppinen mukaan oppilaan tekstimaailma pääsee perusteteksteissä esiin hyvin niukasti ja jää viime kädessä opettajan vastuulle, miten oppilas saa äänensä kuuluviin tekstien käyttäjänä ja merkityksellistäjänä. (Kauppinen 2010: 260 - 261.)

Kauppinen tutkimukset eivät ole samanlaisia kuin oma tutkimukseni, mutta ne osoittavat, että opetussuunnitelman perusteissa on useita implisiittisiä merkityksiä ja kerroksia, jotka muodostavat monitahoisia kuvia tutkittavista käsityksistä. Myös äidinkielen oppiaineesta opetussuunnitelmateksteissä ja lukutaidon käsitteestä tehty tutkimus antaa aineksia omalle tutkimukselleni oppiaineen hahmottamisessa perusteteksteissä ja käsitteiden muodostumisesta perustetekstien pohjalta. Opetussuunnitelman perusteita teksteinä ovat tutkineet Kauppinen ohella esimerkiksi Erja Vitikka ja Pekka Rokka, palaan heidän tutkimuksiinsa myöhemmin luvussa 3.

2.2 Sisällönanalyysi opetussuunnitelman perusteiden analyysin välineenä

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosilta 1994, 2004 ja 2014 ovat tutkimukseni tärkein aineisto. Opettajien työtä sekä suoraan että välillisesti ohjaavina asiakirjoina ne muodostavat perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän valtakunnallisen tason. POPSit ovat kansallisia kehyksiä, joiden pohjalta opetuksen järjestäjät laativat ja hyväksyvät paikalliset opetussuunnitelmat (Ropo 2010: 23). Paikallisten opetussuunnitelmien laatiminen ja POPSien tavoitteiden ja sisältöjen ottaminen opetuksen perustaksi vaatii opettajilta usein tiiviin tekstin ja käsitteiden tulkintaa, sillä läheskään kaikkea ei ilmaista POPSeissa suorasanaisesti. Jotta pystyn esittämään käsitteistä mahdollisimman selkeän kuvan, jonka pohjalta puolestaan operationalisoin käsitteet mitattavaan muotoon, turvaudun POPSien ja aikaisempien niitä koskevien tutkimuksen lähiluvussa sisällönanalyysin menetelmään.

Väljästi sisällönanalyysi on kirjoitettujen, nähtyjen tai kuultujen sisältöjen analyysissa käytetty teoreettinen kehys, mutta se voidaan nähdä myös yksittäisenä tekstianalyysin metodina. Sisällönanalyysi on etenkin laadullisen tutkimuksen perinteessä käytetty menetelmä, jonka avulla voidaan analysoida monenlaisia aineistoja erilaisissa tutkimuksissa. (Tuomi & Sarajarvi 2009: 91, 104.) Kyngäs ja Vanhanen (1999: 3) kuvaavat sisällönanalyysia menetelmäksi, jonka avulla pyritään rakentamaan malleja, jotka tiivistävät tutkittavaa ilmiötä ja joiden kautta tutkittava ilmiö on mahdollista käsitteellistää. Pyrin muodostamaan opetussuunnitelman perusteiden käsitteistä kokonaiskuvan tiivistämällä perustetekstien ja aikaisempien tutkimusten antamaa tietoa siitä, miten

käsite välittyy äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen yläkouluissa. Edelleen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille suunnatun kyselyn tuloksia luokittelemalla, kuvailemalla ja vertailemalla muodostuu kuva siitä, miten opettajat käyttävät käsitteitä ja toteuttavat perusteteksteissä esitettyjä tavoitteita ja sisältöjä käytännössä omassa opetuksessaan.

Tuomi ja Sarajärvi esittävät useiden lähteiden perusteella sisällönanalyysin menetelmänä, jolla voi analysoida lähes mitä tahansa kirjalliseksi saatettua materiaalia systemaattisesti ja objektiivisesti. Strukturoimatonkin aineisto voidaan järjestää sisällönanalyysin avulla, mutta johtopäätösten muodostaminen järjestetystä ja tiivistetystä aineistosta vaatii edelleen tutkijan tulkintaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 103.) Tutkijan tulkinta on objektiivisuuteen pyrkimisestä huolimatta läsnä koko tutkimusprosessin ajan, sillä analysoitavien dokumenttien ilmausten pelkistäminen abstrahointia ja kategorisointia varten on jo jonkin asteista tulkintaa. (Kyngäs & Vanhanen, 1999: 11). Tutkimukseni luotettavuutta lisätäkseni pyrin kuvaamaan tekemiäni valintoja tutkimusprosessin aikana mahdollisimman tarkasti. Tutkijan valinnoista ja tulkinnoista laadullisen tutkimuksen prosessissa on kirjoittanut esimerkiksi Kari Kiviniemi (2007). Kiviniemen (2007: 72 - 74) mukaan yksin laadullisen tutkimuksen aineisto ei kuvaa todellisuutta, vaan tutkijan valitsemat näkökulmat ja rajaukset ohjaavat paitsi aineiston keruuta ja luonnetta, myös koko tutkimusprosessin kulkua. Kuva opetussuunnitelman perusteista ja sen käsitteistä opettajan työvälineenä tulee todelliseksi siis ainoastaan analyysini ja tulkintani kautta.

Käsitettä sisällönanalyysi voidaan käyttää sekä varsinaisesta sisällönanalyysistä että sisällön erittelystä. Käytännön tutkimustyön kannalta termin merkityksillä on suuri ero, sillä sisällön erittely kuvaa kvantitatiivisesti esimerkiksi tekstin sisältöä. Sisällönanalyysin tarkoitus taas on kuvata tekstin sisältöä sanallisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 105–107.) Kyngäs ja Vanhanen (1999: 4) taas erottavat sisällön analyysin menetelmästä erikseen laadullisen sisällönanalyysin. Mikäli sisällönanalyysi pelkistetyimmillään merkitsee prosessia, jossa ilmiö luokitellaan kategorioihin ja kvantifioidaan (vrt. sisällön erittely), on laadullisessa sisällönanalyysissä kyse prosessista, jonka lopputuloksena on tutkittavaa ilmiötä kuvaileva kokonaisuus (Kyngäs & Vanhanen 1999: 4 - 5). Omaan tutkimusprosessiini kuuluu sekä sisällön erittelyn että varsinaisen laadullisen sisällönanalyysin vaihteita. Analyysin alkuvaiheessa erittelen perustetekstien sisältöjä, josta siirryn laadulliseen sisällönanalyysiin antaakseni kattavan kuvan opetussuunnitelman perusteiden käsitteistä.

Itse sisällönanalyysin menetelmä laadullisessa tutkimuksessa voi Tuomen ja Sarajärven (2009: 108 - 118) mukaan edetä joko aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkittava aineisto pelkistetään, ryhmitellään ja abstrahoidaan,

eli valikoidaan olennainen tieto, jonka perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Tällainen sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta käsitteellisempään näkemykseen tutkittavasta ilmiöstä. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston luokittelu perustuu jo olemassa olevaan viitekehykseen, joka voi olla esimerkiksi teoria tai käsitejärjestelmä. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineistolähtöisen tavoin, mutta abstrahoinnin vaiheessa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Teoreettiset käsitteet ovat siis jo olemassa, niitä ei luoda aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 108 - 118.) Kyngäksen ja Vanhasen (1999: 5) kuvaus sisällönanalyysin kahdesta mahdollisesta lähestymistavasta, induktiivisesta ja deduktiivisesta analyysiprosessista, vastaa Tuomen ja Sarajärven aineistolähtöistä ja teorialähtöistä tutkimustapaa. Kyngäs ja Vanhanen (1999: 5) nimittävät aineistosta lähtevää analyysiprosessia induktiiviseksi analyysitavaksi, joka etenee aineiston koodaamisesta ja tutkittavien ilmausten pelkistämisestä aineiston ryhmittelyyn ja edelleen abstrahointiin, jonka tarkoitus on muodostaa yleiskäsitteiden avulla kuvaus tutkimuskohteesta. Deduktiivisessa analyysiprosessissa valmis viitekehys, kuten teema, käsitekartta tai aikaisempaan tietoon perustuva malli, ohjaa analyysirunkoa, johon sisällöllisesti sopivia asioita etsitään aineistosta. (Kyngäs & Vanhanen 1999: 5 - 7.) Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymys ohjaavat tutkijaa analyysiprosessin valinnoissa. Tukeutuessaan valmiiseen analyysirunkoon tutkijan on valittava, poimitaanko aineistosta asioita, jotka sopivat olemassa olevaan runkoon vai myös niitä asioita, jotka eivät ole analyysirungon mukaisia. Tutkijan on myös päätettävä ennen aineiston analysointia, onko analyysin kohteena aineistossa selvästi ilmaistut asiat vai myös piilossa olevat viestit. (Kyngäs & Vanhanen 1999: 5 - 9.) Oman tutkimukseni lähestymistapa sisällönanalyysiin on teorialähtöinen siten, että opetussuunnitelman perusteissa esiintyvät käsitteet toimivat viitekehyksinä. Tieto näistä käsitteistä, niiden sisältö, on perustetekstissä hieman hajanaisesti ja monissa tapauksissa piilossa, tulkintojen takana. Käsitteistä aikaisemmin tehdyt tulkinnat ja tutkimukset opettajien tavoista käyttää niitä opetuksessaan toimivat myös aineistonani, jota tiivistämällä, kokoamalla ja tulkitsemalla käsitteet saavat muotonsa omassa tutkimuksessani.

2.3 Semanttinen differentiaali käsitteiden operationalisoimisen ja kyselylomakkeen laatimisen tukena

Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, millaisina perusopetuksen opetussuunnitelmien perustetekstit esittävät käyttämänsä käsitteet, joita äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat käyttävät työssään. Tämän lisäksi pyrin selvittämään opettajien omia käsityksiä käsitteiden merkityksistä ja tietoa siitä, miten he

arvioivat käsitteiden välittyvän omaan opetukseensa. Edellä kuvaamani sisällönanalyysi on menetelmä, jota käytän opetussuunnitelmien sekä muiden lähdeteosten ja -artikkeleitten analysoimisessa tutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa. Sisällönanalyysin kautta tutkittavista käsitteistä muodostamani määritelmät operationalisoin kyselylomakkeeseen mitattavaan muotoon. Käsitteiden operationalisoinnin tukena käytän semanttisen differentiaalimenetelmää.

Osgood, Suci ja Tannenbaum (1967) kuvaavat kehittämänsä semanttisen differentiaalimenetelmää tavaksi mitata ilmiöiden merkitystä. Semanttisessa differentiaalissa tarkoituksena on mitata tutkittavaa ilmiötä kyselytutkimuksella, jossa vastaajat valitsevat vastakkaisten adjektiivien väliseltä skaalalta arvon sen mukaisesti, mihin tutkittava ilmiö heidän mielestään siinä sijoittuu. (Osgood, Suci & Tannenbaum 1967: 19 - 20.) Vastaajien valintaa ilmiötä kuvaavien adjektiivien skaalalla ohjaavat ihmisen sisäiset orientaatiot, kuten mielipiteet, mielikuvat, asenteet, arvot, uskomukset ja käsitykset. Semanttisen differentiaalimenetelmän on tarkoitus paljastaa juuri näitä. (Meri 2004: 100.) Meri esittää mielikuvat ihmisen tekemiksi ennakkoinneiksi, jotka helpottavat havaitsemista siinä vaiheessa, kun kyseinen asia tapahtuu. Mielikuvien avulla ihminen vapautuu suunnittelemaan omia toimiaan. Uskomukset taas ovat yksilön subjektiivisesti kiteytyneitä tietoja ja tunteita, joita on muodostunut mielikuvien välityksellä. Vaikka eri yksilöillä on tutkittavista ilmiöistä erilaisia mielikuvia, mielipiteitä, uskomuksia ja asenteita, voidaan niille löytää yhteinen merkitysydin. (Meri 2004: 100 - 101.)

Eräs sanasemantiikan, eli sanojen merkitysoopin, tavoista jakaa ilmiöitä ja asioita tarkoittavien sanojen merkitykset pää- ja sivumerkityksiin on jako denotatiiviseen ja konnotatiiviseen merkitykseen. Denotatiivinen merkitys on se merkityksen osa, joka määrää, millaisista ilmiöistä ja asioista, tosielämän tarkoitteista, sanaa voidaan käyttää. Konnotatiivinen merkitys taas tarkoittaa sivumerkityksiä, joita tarkoitteeseen liitetään. Ne voivat olla pysyviä ja vakiintuneita, mutta myös yksilön subjektiivisesti tarkoitteille antamia merkityksiä. (Kuiri 2012: 28 - 29.) Näiden subjektiivisten merkitysten selvittäminen voi Meren (2004: 102) mukaan paljastaa myös käsityksiä kuvaavat konnotaatiot.

Jotta tutkimuksissa voitaisiin selvittää vastaajien käsityksiä tutkittavien ilmiöiden tai käsitteiden merkityksistä, tulee valittavien adjektiiviparien tai ulottuvuuksien olla vastakkaisia toisilleen. Osgood, Suci ja Tannenbaum (1967: 26) käyttävät esimerkeissään adjektiivipareja kuten iloinen - surullinen ja hidas - nopea, Meren (2004: 102) esimerkissä vastakkaisia ulottuvuuksia edustavat esimerkiksi parit oikeudenmukainen - epäoikeudenmukainen ja luova - kaavamainen. Osgoodin, Sucin ja Tannenbaumin (1967: 76) mukaan valmiita malleja kaikkiin tutkimuksiin sopivista vastinpareista ei ole, vaan skaalat tulee muodostaa jokaisen tutkimusongelman omista

tarpeista. Omassa tutkimuksessani tutkittavia käsitteitä kuvaavat sanat, joita nimitän yleisesti piirteiksi, valikoituvat kyselylomakkeeseen opetussuunnitelmien perusteiden ja muiden lähteitteni lähiluvun, erittelyn ja tulkitsemisen seurauksena. Tämä prosessi on tutkimieni käsitteiden operationalisointia. Tutkimuksessa voidaan selvittää tutkittavan käsitteen tai ilmiön merkitys sitä tarkemmin, mitä enemmän ilmiötä kuvaavia skaaloja tutkimukseen on valittu ja mitä edustavammin ne kuvaavat ilmiötä (Meri 2004: 103).

Valitut tutkittavan ilmiön tai käsitteen ominaisuuksien vastinparin sijoitetaan viisi- tai seitsenportaiselle asteikolle, johon tutkimukseen vastaaja merkitsee rastin sille kohdalle, joka hänen mielestään kuvaa parhaiten tutkittavan ilmiön tai käsitteen merkitystä (Meri 2004: 102). Vastinparit sijoittuvat semanttiseen avaruuteen, jossa keskikohta on origo. Näin vastaajan valinta kertoo paitsi sen, kumpi vastinpareista kuvaa tutkittavaa käsitettä paremmin, myös intensiteettiä eli sitä, kuinka voimakkaana valittu ominaisuus käsitteessä on. (Osgood, Suci & Tannenbaum 1967: 26.) Tältä osin oma kyselytutkimukseni ei noudata semanttisen differentiaalimenetelmää. Tutkimukseni kohteena olevia käsitteitä kuvaavat piirteet esiintyvät kyselylomakkeessani vastinpareina, mutta semanttisesta differentiaalista poiketen, piirteitä ei ole järjestetty lomakkeeseen yhden skaalan molemmiksi ääripäiksi. Vastaajat voivat siis valita vastakkaistenkin piirteiden osuuden yhtä suureksi tutkittavassa käsitteessä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta koskevista perustetekstien osissa esiintyvien käsitteiden merkitysten selvittämiseen semanttisen differentiaalimenetelmä olisi epäilemättä käyttökelpoinen. Koska pyrin omassa tutkimuksessani selvittämään merkitysten lisäksi konkreettisia toimia, joilla opettajat tuovat abstraktit ja monitahoiset käsitteet opetukseensa, koen, että vastakkaisetkin piirteet voivat kuulua saman käsitteen toteuttamiseen yhtä paljon. Esimerkki tällaisesta vastinparista voisi olla tulkitseminen - tuottaminen *tekstitaitojen* opettamisessa. Kvantifioin kyselyn tuloksia mahdollisuuksien mukaan ja pyrin osoittamaan mahdollisimman tarkasti, millaisina tutkittavat käsitteet näyttäytyvät vastausten perusteella.

Semanttisen differentiaalimenetelmän mukaisesti tutkittavia käsitteitä kuvaavien vastinparien tulisi edustaa ainakin kolmea ulottuvuutta. Alun perin nämä ulottuvuudet liittyivät arvottamiseen, voimaan ja aktiivisuuteen. (Meri 2004: 104.) Omassa tutkimuksessani käsitteitä kuvaavat piirteet jakautuvat ulottuvuuksiin, jotka liittyvät vastaajien suhtautumiseen tutkittavasta käsitteestä, käsitteen välittymiseen opetukseen, eli millaisia menetelmällisiä valintoja vastaajat tekevät opettaessaan sekä käsitteen sisällön valikoitumiseen eli siihen, millaiset sisällöt painottuvat opetuksessa tai ajattelussa. Lisäksi vastinparien tulisi Meren (2004: 104) mukaan edustaa käsitettä hyvin, jotta vastaajat eivät tyytyisi valitsemaan asteikolta neutraalia keskikohtaa, ja olla semanttisesti stabiileja eli pysyä samanmerkityksisinä kaikkien arvioitavien käsitteiden kohdalla. Piirteiden semanttinen stabiilius

aiheuttaa omassa tutkimuksessani haasteita, esimerkiksi käsitteen *ryhmäviestintätaidot* kohdalla vastinpari virtuaalinen - fyysinen edustaa menetelmällisiä valintoja ohjaavaa ulottuvuutta, mutta käsitteen *viestintäympäristö* kohdalla vastaajan suhtautumista käsitteeseen. Piirteiden ajoittainen semanttinen epävakaus kertoo kuitenkin myös tutkimieni käsitteiden monitahoisuudesta ja kerrostuneisuudesta, piirteiden eri ulottuvuudet ovat sidoksissa toisiinsa, sillä vastaajien käsitteille antamat merkitykset ohjaavat väistämättä opetuksessa käytettyjä menetelmiä ja sisältöjä.

Semanttisen differentiaalin menetelmään kuuluu kyselyssä saatujen tulosten mittaaminen. Vastauksista keskiarvot laskemalla selvitetään, ovatko vastaajajoukon vastaukset jakautuneet skaalan keskikohdan positiiviselle vai negatiiviselle puolelle. Mikäli tutkimuksessa on kerätty vastaajista taustatietoja, voidaan aineistosta mahdollisesti selvittää erilaisia vastaajaprofiileja. Aineistosta riippuen tulosten analysoiminen esimerkiksi faktorianalyysillä saattaa tuottaa tietoa vastaajien mielikuvarakenteista tutkittavista käsitteistä. (Meri 2004: 108 - 109.) Semanttisen differentiaalin avulla saatujen tulosten reliabiliteettia arvioitaessa on mahdollista, että kyselytutkimukseen vastaajat tulkitsevat asteikkoa eri tavoin. Jotkut vastaajat voivat suosia asteikon ääripäitä ja toiset taas asteikon keskikohtaa. (Meri 2004: 109.) Osgoodin, Sucin ja Tannenbaumin (1967: 109) mukaan keino tällaisen haloefektin välttämiseksi on skaalojen ääripäiden järjestyksen vaihtaminen. Meri huomauttaa, että semanttisen differentiaalin menetelmää käytettäessä olennaista on arvioida käytettyjen skaalojen sisällöllistä validiutta. Tutkittavaa käsitettä operationalisoitaessa valittujen vastinparien tulee edustaa tutkittavaa ilmiötä kattavasti ja tasapuolisesti. (Meri 2004: 110.) Aina ei kuitenkaan voida päätellä etukäteen, mitkä valituista piirteistä osoittautuvat relevanteiksi, Kerlingerin (1973: 571) mukaan skaalat, joissa vastausten keskiarvot ovat lähellä keskikohtaa tai hajonta on pieni, eivät luultavimmin kerro vastaajajoukon mielikuvista. Koska oma tutkimusasetelmani poikkeaa semanttisen differentiaalin menetelmästä, tyydyn pohtimaan valitsemieni piirteiden sopivuutta tutkittavaan käsitteeseen etenkin lähdemateriaalin perusteella ja arvioimalla, toistuvatko käsitteisiin liittämäni piirteet opettajien avovastauksissa.

Meri (2004: 110) huomauttaa, että semanttisen differentiaalin menetelmän mukaisesti kehitetyn mittarin validiteettia tulisi arvioida rinnakkais- ja uusintamittauksin. Toisinaan semanttista differentiaalia hyödyntävissä tutkimuksissa voi kuitenkin olla kyse tutkimusongelmaan soveltuvan mittarin kehittämisestä, näissä tapauksissa tutkimukset tulisi toistaa, jotta mittarin toimivuus varmistettaisiin (Meri 2004: 110). Omassa tutkimuksessani semanttisen differentiaalin menetelmää sovelletaan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien käsitysten selvittämiseksi. Tutkimuksen laajuuden ja ajankäytön vuoksi sitä ei ole mahdollista toistaa, siksi tämän tutkimuksen yhteydessä voidaan arvioida menetelmän soveltuvuutta tämän tyyppisiin tutkimuksiin. Mikäli tuloksissa havaitaan

samankaltaisuuksia vastikään tehtyihin muihin samaa aihepiiriä käsitteleviin tutkimuksiin, voidaan tämän tutkimuksen tuloksiin kuitenkin pitää luotettavina.

2.4 Kyselylomaketutkimus aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimukseni aineiston muodostavat opetussuunnitelmien perustetekstien lisäksi yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien vastaukset opetussuunnitelmia koskevaan kyselyyn. Kyselyn lisäksi tutkimuksessa käytettäviä menetelmiä ovat edellä kuvatut sisällönanalyysi ja soveltuvien osin semanttinen differentiaali, jonka ideaa on hyödynnetty myös osana kyselyä.

Kyselylomakkeilla voidaan kerätä tietoja muiden muassa arvoista, asenteista, uskomuksista, käsityksistä ja mielipiteistä (Hirsjärvi ym. 2003: 197). Tämän tutkimuksen tarpeisiin parhaimmalta vaikutti tutkimusongelman huomioiden survey-tyyppinen verkkokysely, jota levitetään vastaajajoukolle sähköisellä lomakkeella. Surveytutkimuksessa kysymykset ovat standardoituja eli ne ovat kaikille vastaajille samanlaisia (Hirsjärvi ym. 2003: 193). Kyselytutkimukseen päädyttiin, sillä sen arvioitiin olevan tapa, jolla voidaan tavoittaa suurehko vastaajajoukko. Mikäli kyselyyn saadaan riittävän suuri määrä vastauksia, niitä voidaan analysoida tehokkaasti tilastollisilla menetelmillä. Ongelmana kyselyissä on kato, sillä parhaimmillaankin vastauksia saadaan tyypillisesti 30 - 40 prosentilta siitä potentiaalisten vastaajien joukosta, jolle kysely alun perin lähetetään (Hirsjärvi ym. 2003: 195 - 196).

Kyselylomakkeessa on sekä avoimia että asteikkoihin perustuvia kysymyksiä. Avoimilla kysymyksillä kerätään tietoa vastaajien taustasta, kokemuksesta opetussuunnitelmien laatimisesta ja oppimateriaalien valitsemisesta. Lisäksi vastaajilta pyydetään esimerkkejä tutkittavien käsitteiden ilmenemisestä heidän opetuksessaan tai ajattelussaan. Asteikkoihin perustuvissa kysymyksissä vastaajat arvioivat opetussuunnitelmaa ja oppimateriaalia koskevien väittämien osuvuutta heidän omiin mielipiteisiinsä. Myös vastaajien käsityksiä opetussuunnitelman perusteissa käytettävistä käsitteistä selvitetään asteikkoihin perustuvien kysymysten avulla. Näissä kysymyksissä käytetään viisiportaista Likert-asteikkoa, jossa vaihtoehdot vaihtelevat kysymyksestä riippuen välillä ”Täysin eri mieltä.” - ”Täysin samaa mieltä.” tai ”Ei juuri lainkaan.” - ”Erittäin paljon.” Asteikko koodattiin analyysivaiheessa numeroin siten, että vaihtoehdot ”Täysin eri mieltä.” ja ”Ei juuri lainkaan” ovat 1 ja ”Täysin samaa mieltä.” ja ”Erittäin paljon” on 5. Avointen kysymysten vastaukset tarjoavat kvalitatiiviseen analyysiin sopivaa aineistoa, kun taas asteikkoihin perustuvien kysymysten vastauksia on mahdollista esittää kvantitatiivisesti. Käsittelen kyselylomakkeen sisältöä tarkemmin luvussa 5.

Kyselylomakkeen kysymysten pohjana ovat aikaisemmat tutkimukset ja opetussuunnitelman perusteteksteistä tehty analyysi. Etenkin luvussa 2.1 esittelemäni Koulutuksen arviointineuvoston (2010) julkaiseman *Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus* -arviointiraportti toimii mahdollisuuksien mukaan oman tutkimukseni tulosten vertailukohtana. Arviointiraportin ja oman tutkimukseni yhteneväisyys koskee opetussuunnitelman perusteisiin ja oppimateriaaleihin liittyviä kysymyksiä. Opetussuunnitelman perusteiden käsitteitä koskevien, asteikkoihin perustuvien kysymysten pohjana ovat ensisijaisesti opetussuunnitelman perustetekstit, kysymykset olen muotoillut kyselylomakkeeseen soveltamalla semanttisen differentiaalin menetelmää edellisessä luvussa kuvaamallani tavalla.

Kyselytutkimuksen tulosten tulkinnan yhteydessä saadut tulokset asetetaan tutkimuksen ulkoiseen viitekehykseen, näin tutkijan valitsema viitekehys vaikuttaa myös siihen, miten tuloksia tulkitaan. Tästä syystä määrällisesti mitattavataan tutkimustulokset eivät ole objektiivisia. (Vilkkä 2007: 16.) Tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi pyrin kuvaamaan ja perustelemaan tulosten tulkintaa ja tekemiäni valintoja mahdollisimman tarkasti tutkimuksen edetessä. Luvussa 5 pyrin arvioimaan kriittisesti tutkimuksessa saatujen tulosten luotettavuutta.

3 OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET

Tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen muodostavat perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet ja niihin liittyvä aikaisempi tutkimus. Perustetekstit toimivat myös tutkimukseni aineistona. Koska niillä on tutkimuksessani hyvin keskeinen rooli, käsittelen niitä tässä luvussa perusteellisesti. Luku jakautuu alalukuihin, joissa käyn läpi opetussuunnitelman käsitteen määritelmiä oman tutkimukseni kannalta, kerron opetussuunnitelmiin vaikuttaneista traditioista ja niiden vaikutuksista Suomessa sekä perusopetuksen ohjausjärjestelmästä. Lisäksi alaluvuissa käsitellään opetussuunnitelman perusteiden kehitystä Suomessa sekä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta tutkimukseni kohteina olevissa opetussuunnitelman perusteteksteissä.

3.1 Opetussuunnitelman käsitteestä

Erja Vitikka huomauttaa väitöskirjassaan (2009) *Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina* opetussuunnitelman käsitteen tyhjentävän määrittelyn osoittautuneen lähes mahdottomaksi (Vitikka 2009: 49). Opetussuunnitelman yksiselitteisen määrittelyn sijaan sitä voidaan pikemminkin vain kuvailla erilaisista lähtökohdista käsin, ja näin hyödyntää sen perspektiivejä erilaisten ongelmien tarkasteluun (Vitikka 2009: 49). Vitikka tiivistää erilaiset näkemykset opetussuunnitelmasta kahteen näkökulmaan: Opetussuunnitelma on nähty yhtäältä historialliseen aikaan, sosiaaliseen paikkaan ja yhteiskuntarakenteisiin sitoutuvana koulutuksen ohjausjärjestelmän osana, mutta toisaalta taas toiminnallisena, opettajan työvälineenä toimivana dokumenttina. Kummankin laiset näkemykset pitävät opetussuunnitelmaa keskeisimpänä asiakirjana, jonka avulla yhteiskunta ilmaisee koulutusta koskevan tahtonsa ja tavoitteensa. (Vitikka 2009: 49 - 50.)

Opetussuunnitelman erilaisia ulottuvuuksia on mahdollista kuvata esimerkiksi Rajakaltion ja Saaren (2018) esittämän kuvion (Kuva 1.) tavoin. Kuviossa koettu opetussuunnitelma, kirjoitettu opetussuunnitelma, tulkittu opetussuunnitelma ja piilo-opetussuunnitelma muodostavat saman monitahoisen kuvion eri puolet, jotka limittyvät toisiinsa.



Kuva 1. Opetussuunnitelman ulottuvuudet.

Rajakaltion ja Saaren kuvion (2018) kaltaisen opetussuunnitelman ulottuvuuksien tai tasojen jaottelun lisäksi Vitikka (2009: 50 - 53) esittää eräitä toisenlaisia tapoja jakaa opetussuunnitelmat kirjoitettuihin, konkreettisiin ja koettuihin, aineettomiin opetussuunnitelmiin, mutta huomauttaa, että hänen oman näkemyksensä mukaan opetussuunnitelma on kirjoitettu dokumentti, jossa määritellään erilaisia opetuksen ohjaamiseen ja toteuttamiseen liittyviä tekijöitä - kun taas toteutunut opetussuunnitelma on pikemminkin opettajan pedagogista toimintaa. Kirjoitettu opetussuunnitelmadokumentti puolestaan on toisaalta opetuksen ohjausdokumentti, jolla on juridis-hallinnollinen luonne, ja toisaalta opettajan työväline, jossa on myös pedagogisia piirteitä (Vitikka 2009, 50 - 53).

Holappa (2007: 24) viittaa Malisen (1992: 28) näkemykseen, jonka mukaan opetussuunnitelman käsite kannattaa määritellä käyttötilanteen mukaan. Malisen (1992: 27) mukaan opetussuunnitelmakäsitteen käyttö on ollut epäyhtenäistä, eikä opetussuunnitelmien laadinta ole ollut aikaisemmin organisoitua. Oma tutkimukseni tarkastelee kirjoitettuja opetussuunnitelman perusteita opettajien käyttäminä työvälineinä. Tässä tarkastelussa on mukana sekä opetussuunnitelman kirjoitettu, konkreettinen taso tutkittavien käsitteiden kautta että opettajien kokema ja tulkitsema opetussuunnitelma, joka konkretisoituu käytännön opetustyössä. Tutkimukseni varsinaiset kohteet, POPSit vuosilta 1994, 2004 ja 2014, ovat viimeisimpiä opetusta Suomessa valtakunnallisella tasolla ohjaavia opetussuunnitelmia.

3.2 Opetussuunnitelmatraditioista ja -ajattelusta

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita on kehitetty nykyisen muotoisiksi pitkän ajan kuluessa. Jo ennen peruskoulun perustamista 1970-luvulla olemassa olleet kouluinstituutiot, yhteiskunnassa vaikuttaneet poliittiset aatteet ja suuntaukset sekä muut yhteiskunnalliset muutokset muodostivat pohjan yhtenäiselle peruskoululle ja tekivät siitä oman näköisensä omilla tarpeillaan ja ihanteillaan.

Jo peruskoulua edeltävien koulujen opetussuunnitelmat saivat vaikutteita etenkin kahdesta opetussuunnitelmatraditiosta, germaanisesta Bildungista, jota kutsutaan myös saksalaiseksi traditioksi, ja amerikkalaisesta curriculumista. Myöhemmin suomalaiseen peruskouluun ja opetussuunnitelman perusteisiin vaikuttivat etenkin angloamerikkalaiset käyttäytymistieteelliset opetussuunnitelmadiskurssit, joissa opetuksen rationaalinen ja keskitetty suunnittelu sekä toteutus ja arviointi korostuivat. (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017: 62.) Ulkomaisista vaikutteista huolimatta suomalaisesta peruskoulusta ja opetussuunnitelman perusteista ei tullut vaikutteidensa kopiota, vaan Suomelle tunnusomainen järjestelmä, jossa opettajat saavat toimia melko vapaasti ohjausjärjestelmän puitteissa. Buchberger (2002: 371 - 372) esittää opetussuunnitelmatraditioiden jaon hieman eri tavoin Saareen, Salmelaan ja Vilkkilään (2017) verrattuna. Hänen mukaansa opetussuunnitelmatraditiot jakautuvat yleensä kahteen tai kolmeen traditioon. Kahden tradition jaon muodostavat saksalainen ja anglosaksinen traditio. Keskieurooppalaisen eli saksalaisen ja anglosaksisen tradition lisäksi omaksi suuntaukseksi voidaan erottaa myös amerikkalainen traditio. Saksalaisen tradition pohjana pidetään Comeniuksen *Didacta Magna* vuodelta 1657. (Buchberger 2002: 371 - 372.) Eri traditioiden näkemykset kasvatustieteen ja didaktiikan teorioista ovat vaikuttaneet erilaisten opetussuunnitelmamallien syntymiseen.

3.2.1 Bildung eli saksalainen traditio

Saari, Salmela ja Vilkkilä (2017: 65) tiivistävät Bildung- ja curriculum-traditioiden eroiksi artikkelissaan *Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa* Bildung-tradition korostaneen yhteistä kansallista identiteettiä, kun taas curriculum-traditio tavoitteli yhtenäistä, mitattavaa ja ennakoitavaa käyttäytymistä (behavior). Kirjoittajat viittaavat Aution (2006) erotteluun, jonka mukaan ”Bildung-traditiossa on olennaista vallitsevan kansallisen kulttuurin ymmärtäminen historiallisessa ja poliittisessa viitekehyksessä, curriculumissa taas

käyttäytymistieteellinen kyky muotoilla tavoitteita, opetusmenetelmiä sekä arvioinnin muotoja.” (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017: 65).

Saari, Salmela ja Vilkkilä (2017: 63) määrittelevät Bildungin monitasoiseksi ja -merkitykselliseksi käsitteeksi, jonka juuret ovat antiikin kasvatuskäsityksessä. Saksalainen Bildung-traditio erotti ihmisen sivistämisen ja kehittämisen maallisista, korruptoivista vaikutteista. Tämän tradition mukaan opetussuunnitelmasta on haluttu tehdä kattava, eri tieteenalat huomioiva kokonaisuus, josta ajatellaan olevan hyötyä tietyn kansakunnan kansalaiseksi kasvamiseksi. Tieteenaloihin perehtymisen on nähty tukevan yksilöiden persoonallisuuden kasvua ja sosiaalistavan oppijaa omaan kansalliseen kulttuuriinsa. (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017: 63 - 64.) Alun perin opetussuunnitelman ytimenä ovat olleet klassiset kielet ja matematiikka, nykypäivään tultaessa uudet oppiaineet ovat täydentäneet opetussuunnitelmia. Kokoelman erilaisia oppiaineita on ollut tarkoitus tarjota kaikille oppijoille sama sivistys, joka ei ole rakentunut poliittisten päätösten tai taloudellisten intressien pohjalta. Yhtenäisen sivistyksen tavoitteen lähtökohtana eivät myöskään ole olleet oppilaiden yksilölliset tarpeet. (Buchberger, 2002: 371 - 372.) 1900-luvun alussa Bildung-traditio yhdistyi nationalistisiin ajatuksiin, kun koulutuksen tehtäväksi asetettiin yhtenäisen kansallisen tahdon vahvistaminen. Ajateltiin, että koulutus pystyy palvelemaan kansallisvaltion kehitystä, kun sillä on autonomia suhteessa muuhun yhteiskuntaan. (Saari, Salmela ja Vilkkilä 2017: 63 - 64.) Autio (2017: 45) huomauttaa Bildung-tradition ja sen opetussuunnitelmakäsityksen muodostavan ikään kuin ”tähän asti ylittämättömän kasvatuksen ja koulutuksen ideaalityypin ja mittapuun siihen sisältyvien kasvatusta ja koulutuspotentiaalien periaatteellisessa kattavuudessa, sovellettavuudessa ja demokraattisuudessa.”

Bildung-traditiosta on lähtöisin saksalaisen J. F. Herbartin 1800-luvulla muodostama opetusoppi, joka jakautuu opetussuunnitelmaoppiin ja opetusmenetelmäoppiin. Opetussuunnitelmaoppi koskee oppiaineen valintaa ja järjestystä koskevia periaatteita, tarkoituksena on, että ainejakoinen opetussuunnitelma on eri oppiaineiden systemaattisen opetuksen pohjana. (Malinen 1992: 11 - 12.) Herbartin opetussuunnitelmaopin mukaan laadittuihin opetussuunnitelmiin, joita Malinen (1992: 12) nimittää Lehrplaneiksi, vahvistettiin saksankielisillä alueilla oppiaineiden tuntijako ja oppimäärät. Lehrplan on toisinaan käännetty suomeksi lukusuunnitelmaksi. Tätä nimitystä on käytetty etenkin silloin, kun suunnitelmassa on esitetty keskeisinä osina tuntijako ja oppimäärät. (Malinen, 1992: 12 - 13.) Ennen ensimmäistä peruskoulua varten laadittua opetussuunnitelmaa Lehrplan-mallin mukainen opetussuunnitelma oli käytössä suomalaisissa oppikouluissa ja 1970-luvulta lähtien myös lukioissa. Myös vuonna 1925 professori

Mikael Soinisen johdolla laadittu Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma noudattaa Herbartin mallia systemaattisesta ainekohtaisesta opetussuunnitelmasta. (Malinen 1992: 12 - 13.)

Lehrplan-mallin käyttö on näkynyt sittemmin peruskoulua varten laadituissa opetussuunnitelmien perusteissa etenkin hallinnollisen suunnittelun tueksi kirjoitettujen ainekohtaisten tavoitteiden ja oppimäärien tarkkana määrittelemisenä (Malinen 1992: 16, 27). Suomalaisen peruskoulun tarpeisiin laadittujen opetussuunnitelmien perusteiden ei kuitenkaan voi sanoa olevan, vaikutteistaan huolimatta, suoraan Lehrplan-tyyppisiä opetussuunnitelmia. Leena Krokfors (2017: 249) nostaa esiin Vitikan (2009) näkemyksen, jonka mukaan suomalaisenkin opetussuunnitelmaan on rakennettu sisään tietty pedagoginen jäsennys, jollaista saksalaisessa Lehrplan-traditioon perustuvassa opetussuunnitelmassa ei sellaisenaan ole. Krokforsin mukaan Lehrplan on usein pikemminkin vain oppisisältöjä listaava vuosiluokittain kumuloituva kokonaisuus, joka ei ota kantaa opetuksen toteuttamiseen, vaan jättää sen järjestämisen opetuksen teorian eli yleisten didaktisten periaatteiden ymmärtämisen varaan. (Krokfors 2017: 249.)

3.2.2 Amerikkalainen traditio ja curriculum

Malinen (1992: 13) esittää curriculum-muotoisen opetussuunnitelman Lehrplan-muotoista, luettelomaista opetussuunnitelmaa laajempaa kokonaisuutena, jonka tarkoitus on ottaa huomioon kokonaisvaltaisesti oppilaan oppimiskokemus. Tämä näkyy esimerkiksi opetussuunnitelmaan kirjoitettuina didaktisina ohjeina ja oppilaan kehityksen tavoitteina. Hänen määritelmänsä mukaan curriculum-malli on oppilaan toimintaan läheisesti liittyvien oppimiskokemusten suunnittelua. (Malinen 1992: 13.)

Saaren, Salmelan ja Vilkkilän (2017: 64) mukaan curriculum-muotoisen opetussuunnitelman taustalla on angloamerikkalainen traditio, joka kytkeytyy toisenlaiseen politiikan, koulukasvatuksen ja pedagogisen tiedon yhteyteen verrattuna Bildung-traditioon, jolle asetettiin yhtenäistä kansallista identiteettiä vahvistava tehtävä. 1800-luvun alkupuolelta aina 1900-luvun alkupuolelle saakka yli 50 miljoonaa ihmistä muutti Euroopasta Pohjois-Amerikkaan. Yhdysvalloissa tässä äkillisesti muuttuneessa yhteiskunnallisessa tilanteessa koulutuksesta tuli keskeinen tapa ylläpitää yhteiskunnallista järjestystä moninaisten arvojen, identiteettien ja ideologioiden sulatusuunissa. (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017: 64.) Curriculum-mallin ja -ajattelun keskeinen teoreetikko on yhdysvaltalainen John Dewey (1859 - 1952), jonka kasvatustilafilosofiassa ja opetussuunnitelmassa käytännön ratkaisut olivat tärkeämpiä kuin systemaattinen tavoitteenasettelu. Dewey ei halunnut sitoa

opetussuunnitelmaa ainejakoiseen opetukseen, kuten Lehrplan-mallissa, vaan tarkoitus oli liittää se kiinteästi lapsen elämään. (Malinen 1992: 13 - 14.)

Amerikkalainen curriculum-teoria kehittyi edelleen entistä käytännönläheisempiin pohdintoihin siitä, miten rakennetaan rationaalinen ja tehokas opetussuunnitelma yhteiskunnan tarpeisiin. Ralph Tylerin vuonna 1949 julkaistu teos *Basic Principles of Curriculum and Instruction* on keskeinen amerikkalaisen curriculum-perinteen lähde. Tylerin teos eli *Rationaali* sisältää pääkysymykset ja -vastaukset siihen, mitä kasvatuksellisia päämääriä koulun tuli pyrkiä saavuttamaan, miten valita oppimiskokemukset, jotka olisivat hyödyllisiä näiden saavuttamiseen, miten oppimiskokemuksen voidaan organisoida tehokkaaksi opetuksiksi, miten oppimiskokemuksen tehokkuutta voidaan arvioida ja miten koulun henkilökunta voi rakentaa opetussuunnitelman. Teoksen kautta välittyy curriculum-traditiossa korostunut pyrkimys yhtenäiseen, mitattavaan ja ennakoitavaan käyttäytymiseen. (Autio 2017: 31 - 32, Saari, Salmela & Vilkkilä 2017: 65.)

Holappa (2007: 26) ja Autio (2017: 33) huomauttavat molemmat amerikkalaisen tradition eroavan saksalaisesta traditiosta sekä luonteen että käsityksen perusteella siitä, kenellä on oikeus asettaa tavoitteet kasvatukselle ja opetukselle. Teoretisoivan ja filosofisen saksalaisen didaktiikan sijaan amerikkalainen kasvatopsykologian traditio painottaa käytännöllisiä, tehokkaita koulukäytänteitä etsivää tutkimusta (Holappa 2007: 26). Holappa esittää Westburyn näkemyksen amerikkalaiseen traditioon tukeutuvien koulujärjestelmien nykytilasta. Tämän mukaan traditiossa on edelleen tavoitteena muodostaa julkinen koulujärjestelmä, jossa opettajien käytännön työtä ohjataan tarkasti valmiiksi määritellyillä sisällöillä, sisältökuvauksilla, opetusmenetelmien ja usein oppikirjojenkin valinnalla. Opettajien odotetaan mukautuvan näihin valmiiksi annettuihin sisältöihin ja noudattavan niitä. (Holappa 2007: 26.) Autio huomauttaa, että ulkoinen kontrolli on ollut tyypillistä amerikkalaisessa traditiossa sen syntyhistoriasta lähtien (Autio 2017: 33). Näin ollen amerikkalaiset opettajat eivät edelleenkään pysty asettamaan itse tavoitteita kasvatukselle ja opetukselle, vaan ne tulevat kasvatuksen hallinnolta, koulutusalan asiantuntijoilta ja tutkijoilta valmiiksi annettuina. Saksalaisessa traditiossa kasvatuksen ja opetuksen tavoitteet asettaa valtio, mutta valtion asettamat päämäärät eivät kuitenkaan ole tiukkoja, vaan opettajilla on pedagoginen vapaus toteuttaa niitä parhaaksi katsomallaan tavalla ja valita itselleen sopivimmat menetelmät. (Holappa 2007: 26 - 27.)

Curriculum-ajattelun mukainen, kokonaisvaltainen näkemys opetussuunnitelmasta näkyi Suomessa jo 1920-luvulla Aukusti Salon laatimissa alakoulun opetusta koskevissa suunnitelmissa. Professori Matti Koskenniemi julkaisi vuonna 1944 selkeästi curriculum-mallia mukailevan ”Kansakoulun opetusopin”. Tästä alkoi herbartilaisen didaktiikan väistyminen kansakoulussa,

vaikkakaan puhtaasti curriculum-mallia noudattavia opetussuunnitelman perusteita ei ole Suomessa käytetty. (Malinen 1992: 14 - 15.)

3.2.3 Opetussuunnitelma-perinteiden vaikutus Suomessa

Bildung-traditio vaikutti koulutuksen kehittymiseen Suomessa etenkin Johan Vilhelm Snellmanin kautta. Hän näki koulutuksen keinona edistää yksilön henkistä kasvua sekä kehittää sisäisiä mahdollisuuksia ja persoonallisuutta, mutta yksilön kehitystä tärkeämpää oli sen merkitys koko yhteisölle. Snellmanin mukaan sivistys kuuluu koko kansalle ja toimii mittarina muille kansakunnille, jotta nämä voivat nähdä Suomen sivistyneenä ja itsenäisenä kansakuntana. Sivistyneet yksilöt muodostavat identiteetiltään yhtenäisen kansakunnan, jonka yhdistävänä voimana yhteiset kieli, kulttuuri ja historia toimivat. Kansanopetus on Snellmanille keino saavuttaa tällainen yhtenäinen kansakunta, sen avulla eri kansanosat pysyvät myös omilla paikoillaan yhteiskunnallisessa hierarkiassa. (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017: 65 - 66.) Snellmanin painottamat kansalaisuuden teemat ovat olleet läsnä suomalaisessa opetussuunnitelmassa alusta alkaen (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017: 66), myös POPS 2014 perustelee useat koulutukselle asetetut tavoitteet aktiivisiksi kansalaisiksi kasvamisella (esimerkiksi POPS 2014: 30).

Snellmanille kasvatustiede on sekä kasvatusoppia että opetusoppia. Kasvatusoppi on tärkeämpää ja siihen kuuluu moraalikasvatus eli tahdon oikeanlainen suuntaaminen, tämänlainen kasvatus kuuluu Snellmanin mukaan pääasiallisesti kodille. Opetusopissa taas on kyse järjellisten kykyjen kehittämisestä ja tiedon kartuttamisesta, jotka ovat koulun tehtäviä. (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017: 68 - 69.) Snellman ei pitänyt opettamisen käytännön kysymyksiä erityisen kiinnostavina, vaan hän näki pedagogiikan deskriptiivisenä tieteenä. Snellmanin mukaan pedagogiikan tehtävä on tehdä ymmärrettäväksi todellisuuden rationaalinen välttämättömyys. Jokaisella kansalla on omat tavoitteet kasvatukselle riippuen tavoista ja historiallisesti vaihtelevista olosuhteista, eikä yleistä kasvatuksen teoriaa voida siksi esittää. (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017: 69.)

1900-luvun alussa Suomessa vaikutti sivistysteoreettisia ajatuksia, jotka vaikuttivat kasvatusopin tehtävän määrittelyyn ja opetussuunnitelma-ajattelun kehittymiseen. Kaikki 1900-luvun sivistysteoriaa edustaneet ajattelijat korostivat kasvatuksen dialogista ja avointa luonnetta. Kasvatuksen kulttuuriset ja moraaliset piirteet olivat tärkeitä, mutta kouluissa käytettäviin opetusmenetelmiin ei juurikaan otettu kantaa. Saaren, Salmelan ja Vilkkilän (2017: 70) mukaan tämä osoittaa sivistysteoreettiselle ajattelulle ominaista näkemystä opettajasta: itsenäisestä, sivistyneestä opetusteoreetikosta, joka kykenee itse kehittämään ja arvioimaan opetustaan.

Sivistysteoreettisten suuntauksien lisäksi Suomessa vaikutti 1900-luvun aikana myös empiristisiä virtauksia, jotka painottivat naturalistista ihmiskuvaa ja näkivät käyttäytymisen kontrollin ja mittaamisen tärkeinä objektiivisina tutkimusmenetelminä. Bildung-perinteessä olennaisinta oli ollut kasvatuksen päämäärät ja kulttuurinen konteksti, mutta Saksasta ja Yhdysvalloista Suomeen levinnyt kehittyvä empiirinen kasvatustiede painotti lapsen henkistä ja fyysistä kehitystä ja oppimista. (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017: 74 - 75.) Empiristiset käsitykset kasvatustieteestä olivat Snellmanin sivistysperinteeseen perustuvan kasvatustieteen vastinpari, sillä ensin mainitut näkivät kasvatustieteen päämääränä lapsen sielun ja ruumiin voimien hoitamisen ja johtamisen siten, että ne kehittyvät niille ominaisella tavalla oikeaan suuntaan. Kasvatustieteellekin voitiin asettaa erilaisia koulutuspoliittisia päämääriä, sillä kasvatustieteellisen asiantuntijan ei tullut ottaa kantaa kuin lapsen luonnon sisäisiin, tieteellisesti tutkittavissa oleviin normeihin. Lapsen psykofyysiseen kehitykseen liittyvät asiat nähtiin faktoina, mutta ulkoa nousevat kasvatukselliset päämäärät arvoina, jotka eivät kuuluneet empiiriseen kasvatustieteeseen. (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017: 75.) Eräs empiristinen kasvatustieteilijä, Aksel Rafael Rosenqvist, näki 1900-luvun alkupuolella psykologisesti orientoituneen kasvatustieteen mahdollisuutena tehostaa koulukasvatusta. Rosenqvistin mukaan tehokkaampi lahjakkuuden muotojen tunnistaminen oppilaissa hyödyttäisi niin oppilasta itseään kuin laajemmin kansantaloutta. (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017: 75.)

Angloamerikkalainen curriculum-perinne, joka pyrkii huomioimaan lapsen kokonaiskehityksen opetuksessa (Vitikka 2009: 73 - 74), alkoi vaikuttaa opetussuunnitelma-ajatteluun Suomessa vahvasti toisen maailmansodan jälkeen. Filosofis-historiallinen, Bildung-perinteestä ponnistanut kasvatusoppi joutui syrjään positivistisen kasvatustieteen tieltä. (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017: 76.) 1900-luvun puolivälistä alkaen useat yhteiskunnalliset muutokset, kuten kaupungistuminen ja teknologian kasvava merkitys arjessa, synnyttivät uusia tarpeita, joihin vanhan rinnakkaiskoulujärjestelmän ei enää ajateltu pystyvän vastaamaan. 1960-luvulla alkaneessa peruskoulu-uudistuksessa curriculum-perinteen vaikutus näkyikin hyvin voimakkaana. (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017: 76.) Uusi yhtenäinen peruskoulu sai Tylerin rationaalia heijastelevan opetussuunnitelman ja koulu esitettiin rationaalisena ja hallittavana järjestelmänä. Koulun keskeiseksi toiminnaksi asetettiin psykologian käsittein yksilön tavoitteellinen oppiminen. (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017: 76.) Peruskoulu-uudistuksen myötä muodostettiin myös laaja opetussuunnitelman laadinnan, testaamisen ja arvioinnin järjestelmä, jonka avulla saatiin standardoitua tutkimustietoa koulutusjärjestelmän eri toimijoille. (Autio 2017: 11, Saari, Salmela & Vilkkilä 2017: 76.)

Saari, Salmela ja Vilkkilä (2017: 78) esittävät, että vahvasta positivistisesta vaikutuksesta huolimatta opetussuunnitelma-ajatteluun vaikuttivat 1960- ja 1970-luvuilla edelleen myös sivistysteoreettiset näkemykset ja nostavat professori Matti Koskenniemen merkittäväksi kasvatustieteilijäksi, joka vaikutti opetussuunnitelma-ajatteluun yhdistämällä empiirisen tiedon, sosiaalisen pedagogiikan sekä opettajan autonomisen roolin. Koskenniemi korosti opetusta opettajan ja oppilaan välisenä vuorovaikutuksena ja näki, että juuri vuorovaikutuksen tulisi olla opettajan oman ajattelun ja opetuksen kehittämisen perustana (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017: 79). Progressiivinen traditio, joka korosti tekemällä oppimista ja suhtautui kouluun pienoisysteiskuntana, vaikutti Koskenniemen ajatteluun demokraattisen vuorovaikutuksen merkityksestä kouluissa. Psykologisesti määritelty yksilöön ja tehokkaaseen oppimiseen keskittyvä ajattelu ei Koskenniemen mukaan riittänyt kuvaamaan opettajan ja oppilaiden välillä tapahtuvan vuorovaikutuksen monitahoisuutta. (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017: 79.) Koskenniemen näkemys opetuksesta opettajan ja oppilaan välisenä vuorovaikutuksena vaikutti 1970-luvulla toteutettuun peruskoulu-uudistukseen ja opettajankoulutuksen kehittämiseen yliopistotasoisiksi korkeakoulututkinnoiksi. Hänelle didaktisesti ajatteleva opettaja, joka havainnoi kriittisesti ja ohjaa luokassa tapahtuvaa vuorovaikutusta, on opettajankoulutuksen päämäärä. Koskenniemi näkee opettajan roolin suhteessa valtiolliseen opetussuunnitelmaan melko autonomisena, sillä hänen käsityksensä opettajasta on itsenäistä harkintaa käyttävä asiantuntija, joka on saavuttanut ammattitaitonsa tieteellisen koulutuksen kautta. (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017: 79.) Saari, Salmela ja Vilkkilä (2017: 79) huomauttavat, että Koskenniemestä lähtöisin oleva traditio opettajasta itsenäisen kasvatustieteellisen teorian harjoittajana ja opetussuunnitelmaan perustuvan harkinnan toteuttajana opetustyössä elää edelleen suomalaisessa opettajankoulutuksessa.

1980-luvun alkaneista yhteiskunnallisista muutoksista huolimatta opettaja on Suomessa edelleen Bildung-traditiosta lähtöisin olevalla tavalla autonominen toimija, joka mahdollistaa oppimista parhaansa mukaan. Opettajat ovat suhteellisen itsenäisiä opetussuunnitelmateoreetikoita ja kasvatustieteilijöitä, siksi ulkopuolisten tahojen puuttumista kasvatustyöhön pidetään vieraana. (Saari, Salmela ja Vilkkilä 2017: 80.)

3.3 Opetussuunnitelma perusopetuksen ohjausjärjestelmässä

Suomessa perusopetuksen ohjausjärjestelmä koostuu kansallisista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista, paikallisesti laadittavista opetussuunnitelmista sekä opetusta koskevista laeista ja asetuksista (Vitikka, Salminen & Annevirta 2012: 13). Vitikka (2009: 68) liittää

ohjausjärjestelmän osiksi edellä mainittujen lisäksi vielä yliopistoissa ja muissa korkeakouluissa annettavan opettajankoulutuksen sekä kouluissa käytettävät oppimateriaalit. Ohjausjärjestelmän keskeisenä tehtävänä on turvata kansalaisten koulutuksellinen yhdenvertaisuus ja varmistaa opetuksen riittävä yhtenäisyys eri puolilla maata. (Vitikka, Salminen & Annevirta 2012: 13.) Ohjausjärjestelmän eri osat uudistuvat, jotta opetuksen järjestämisessä pystytään ottamaan huomioon muutokset koulua ympäröivässä maailmassa ja vahvistamaan koulun tehtävää kestävän tulevaisuuden rakentamisessa (OPH 2016: 9). Ohjausjärjestelmän merkitys konkretisoituu käytännöksi kouluissa toteutettavana opetus- ja kasvatustyönä, ohjausjärjestelmän tarkoituksena on varmistaa, että laissa ja asetuksissa määritellyt kasvatukselliset tavoitteet ja keskeiset periaatteet välittyvät käytännön koulutyöhön, opetukseen ja opiskeluun. (Vitikka, Salminen & Annevirta 2012: 13.) Tällainen keskitetty ohjausjärjestelmä näkee opetussuunnitelman opetuksen ohjausvälineenä. Mikäli taas opettajat saavat tehdä kaikki opetusta koskevat ratkaisut, ohjausjärjestelmä on hajautettu ja opetussuunnitelman rooli on opettajan työväline. (Vitikka 2009: 66.)

Nykyisin Suomessa perusopetusta ohjaavan, valtakunnallisen POPSin laatii Opetushallitus. Perusopetuslaki ja muut perusopetusta koskevat asetukset ovat POPSiin kirjattavien tavoitteiden ja tuntijaon perustana (OPH 2016: 3). Tällä hetkellä voimassa oleva perusopetuslaki (628/1998) on säädetty 21.8.1998 ja opetuksen valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijaon määrittelevä asetus (422/2012) on annettu 28.6.2012. POPS on asiakirja, joka määrää paikallisesti valmisteltavien opetussuunnitelmien tavoitteet ja sisällöt. Tämän lisäksi POPSin tehtävä on edistää yhtenäisen perusopetuksen yhdenvertaista toteutumista jokaisessa suomalaisessa peruskoulussa. (OPH 2016: 9). Koulutuksen järjestäjä, tyypillisesti kunta, sitoutuu siis lainsäädännön kautta suunnittelemaan omat, koulu- tai kuntakohtaiset opetussuunnitelmansa, jotka perustuvat POPSiin. POPS määrää ja sitouttaa koulutuksen järjestäjiä ja opettajia, mutta antaa myös mahdollisuuksia ja vapauksia kokeilla erilaisia opetusmenetelmiä ja -tapoja tavoitteiden saavuttamiseksi.

Opetussuunnitelman laadinta on hierarkkinen prosessi, jossa virallinen suunnittelu välittyy opettajien kautta opetustilanteisiin, tämä ei kuitenkaan tarkoita, että prosessi toimisi keskusjohtoisesti vain ylhäältä alaspäin, vaan opetussuunnitelman laadinnassa ja toteutuksessa on mukana erilaisten sidosryhmien ja vanhempien näkemyksiä (Vitikka 2009: 66). Opetussuunnitelman, niin valtakunnallisten perusteiden kuin paikallisten opetussuunnitelmienkin, suunnittelemista ohjaavat yhteiskunnan käytännöt ja sisällöt. Aikaisemmat opetussuunnitelmat ovat sisältövalintojen pohjana, eikä kovin radikaaleja muutoksia tehdä yleensä yhdellä kertaa. (Kansanen 2004: 29.)

Opetussuunnitelmissa esitetyt ohjeet on perinteisesti kirjoitettu yksityiskohtaisesti, sillä saman opetussuunnitelman on annettava kaikkia Suomen kouluja koskevat ohjeet opetuksen tasa-arvoiseen

toteuttamiseen (Vitikka 2009: 68 - 69). Opetussuunnitelmassa opetuksen toteuttamiseen liittyviä periaatteita ja sisältöjä pyritään esittämään mahdollisimman laajasti, sillä sen on tarkoitus toimia juridis-hallinnollisena perusteluna koulujen toiminnalle. Tämän lisäksi opetussuunnitelmassa on oltava tieto, jota opetettavalle sukupolvelle halutaan opetuksella välittää, sillä yksi tärkeimmistä opetuksen ja kasvatuksen tehtävistä on välittää oppilaille yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti tärkeänä pidetty tieto. Edellä kuvattujen tehtävien lisäksi opetussuunnitelma ohjaa opetuksen toteuttamista myös pedagogisesti, siinä tuodaan esiin viimeisimmät käsitykset oppimisesta ja opetuksesta, ja lisäksi erilaisia mahdollisuuksia opetuksen toteuttamiseen. (Vitikka 2009: 69.) Peruskoulun tarkoitus on alusta lähtien ollut tarjota jokaiselle oppilaalle koko maassa tasa-arvoinen perusopetus, tämä pyrkimys on vaikuttanut opetussuunnitelmaan siten, että sitä on ohjattu voimakkaasti keskusjohtoisesti aina 1990-luvulle saakka (Vitikka 2009: 70). Etenkin vuoden 1994 perusteteksti antoi pedagogista päättäväisyyttä paikalliselle tasolle, opetussuunnitelmatyössä haluttiin hyödyntää opettajien asiantuntemusta ja sitouttaa heidät opetussuunnitelmaan (Rokka 2011: 26). Vuoden 2004 perustetekstissä palattiin vahvempaan keskusjohtoiseen ohjaukseen, mutta opetussuunnitelmat laadittiin yhä paikallisella tasolla. Luukka ja Leiwo (2004: 14) kuvaavat opetussuunnitelman perusteiden laatimisprosessia kompromissiksi, jossa otetaan huomioon opetustraditio sekä opettajien koulutus ja käsitykset, mutta samalla myös sisältöjä viedään uuteen suuntaan ja uusia tavoitteita asetetaan sekä opetukselle että opettajien koulutukselle. Tämä on syy siihen, miksi opetussuunnitelman perusteissa on abstraktejakin periaatteita, vaikka tavoitteet ja sisällöt kuvataan ekonomisesti ja konkreettisesti (Luukka & Leiwo 2004: 14).

3.4 Opetussuunnitelman perusteiden kehitys Suomessa

Opetussuunnitelmat tiivistävät aikansa käsityksiä keskeisistä kasvatuksen tavoitteista ja yhteiskunnan koulukasvatusta ohjaavista tarpeista. Vaikka koulutuksen ideologisena tarkoituksena olisikin korostaa tiettyjä, haluttuja ja toivottuja piirteitä ja samoin peittää tai esittää negatiiviset piirteet ja epäkohdat luonnollisina ja välttämättöminä, ohjaavat tarpeet esitetään usein luonnollisina ja neutraaleina totuuksina. Koulukasvatuksen tavoitteet esitetään opetussuunnitelmissa usein hyvin abstraktisti, jotta niitä voidaan soveltaa yhteiskunnan arvojen ja normien kirjoon. (Saari, Tervasmäki & Värri 2017: 83.) Kerron tässä luvussa varsinaisesti tutkimukseni kohteina olevien opetussuunnitelman perusteita edeltäneistä kansallisista opetussuunnitelmista ja opetussuunnitelman perusteista. Käsittelen tarkemmin Peruskoulun opetussuunnitelman perusteita 1994, Perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteita 2004 ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2014 omissa alaluvuissaan.

Suomalaiset opetussuunnitelmat ovat olleet muodoltaan lähempänä Lehrplan-tyyppisiä, ainejakoisia opetussuunnitelmia, joissa oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt korostuvat tarkan määrittelyn kautta, mutta peruskoulun perustamisen ja 1960-luvulla vaikuttaneen angloamerikkalaisen curriculum-ajattelun myötä laaja-alaiset tavoitteet tulivat opetuksen suunnittelun pääkohteeksi ja myös pedagogisia sekä lapsen kehitykseen liittyviä tavoitteita kirjoitettiin opetussuunnitelmiin. (Vitikka 2009: 72 - 74.) Vitikan (2009: 75) mukaan suomalaisissa opetussuunnitelmissa ei ole tehty selkeää valintaa Lehrplan- ja curriculum-mallien välillä, vaan opetussuunnitelmiin on sisällytetty niin hallinnollisia määräyksiä kuin pedagogisia ohjeita, tästä on seurannut se, että ainejakoisuus ja eheyttäminen näkyvät opetussuunnitelmissa toisinaan ristiriitaisellakin tavalla.

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa (MOPS) uskonnollisuus ja kansalliset arvot, koti, uskonto ja isänmaa, olivat opetussuunnitelman arvoperusta (Saari, Tervasmäki & Värri 2017: 89). Professori Mikael Soininen johti komiteaa, joka laati MOPSin (Malinen 1992: 12). MOPSin vahva uskonnollinen ideologia asetti maailmankatsomuksellisen yhteyden opetussuunnitelmalle ja opettajan henkilökohtaiselle identiteetille (Saari, Tervasmäki & Värri 2017: 92). Vitikka (2009: 58) kirjoittaa MOPSin olevan selvästi oppiainepainotteinen, mutta ohjaavuudeltaan melko avoin. Periaatteet ja oppiainesisällöt ovat tarkasti määriteltyjä, mutta opetuksen erilaisista mahdollisista toteutustavoista annetaan esimerkkejä, joiden pohjalta opettaja voi valita opetusjärjestelyt ja strategiat (Vitikka 2009: 58 - 59). MOPS perustui vahvasti Herbartista peräisin olevaan Lehrplan-ajatteluun, mutta siinä näkyi myös jo curriculum-mallin vaikutukset, sillä opetussuunnitelmaa oli muunneltu osittain ympäristöön liittyväksi kokonaisopetuksen suunnitelmaksi (Malinen 1985: 19 - 20).

Vuonna 1925 käyttöön otettua MOPSia seurasi Kansakoulun opetussuunnitelma, joka otettiin käyttöön vuonna 1952. Kansakoulun opetussuunnitelmakomiteaa johti professori Matti Koskenniemi, jonka vaikutuksesta herbartilainen opetussuunnitelma-ajattelu alkoi jäädä syrjään (Malinen 1985: 20). Suomi oli 1950-luvulla edelleen selvästi maatalousvaltainen yhteiskunta, mutta yhteiskuntarakenteen muuttumista ennakoitiin jo (Saari, Tervasmäki & Värri 2017: 92). 1950-luvulle tultaessa erilaisten opetussuunnitelmien eduista ja hankaluuksista tultiin tietoisemmiksi, Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä otettiin kantaa ainejakoisen opetussuunnitelman hyötyihin ja haittoihin, ja sen rinnalle laadittiin myös keskitetty ja kokonaisopetussuunnitelma. Keskitetyssä opetussuunnitelmassa opetettavat aineet on integroitu kokonaisuudeksi, kokonaisopetussuunnitelma taas laadittiin alakouluja varten ja sen tarkoitus on olla

pikemminkin oppilaslähtöinen kuin ainejakoista tietoa painottava. (Vitikka 2009: 59 - 60.) Kansakoulun opetussuunnitelmassa opetuksen tavoitteet ovat keskeisemmässä asemassa kuin MOPSissa. Kansakoulun opetussuunnitelmaan ei kuulu vahvaa ylhäältä päin tulevaa ohjausta, vaan sitä pidetään joustavana ja avoimuuteen pyrkivänä opettajan työvälineenä, jota voidaan soveltaa tilanteen vaatimilla tavoilla. (Vitikka 2009: 60.) Saari, Tervasmäki ja Värri (2017: 93) esittävät Kansakoulun opetussuunnitelman sisällön visioivan tulevaisuuden yhteiskuntaa, jossa teollistumisen sekä tieteen ja teknologian voimat vaikuttavat vahvoina. Tämänkaltainen yhteiskunnallinen muutos ja maaltamuutto tapahtuivat 1960-luvun aikana. Uskonto, sääty, ammatti tai poliittinen ideologia eivät olleet enää yhteiskunnallisen murroksen keskellä entisellä tavalla kansaa yhdistäviä tekijöitä. (Saari, Tervasmäki & Värri 2017: 93.)

Peruskoulun ensimmäinen opetussuunnitelma laadittiin vuonna 1970. Vitikka (2009: 61 - 62) tuo esiin peruskoulun alkuvaiheen ristiriitaisuuden: Irrallisuus periaatteiden ja käytäntöjen välillä ilmenee pyrkimyksenä pedagogisten tavoitteiden mukaiseen opetuksen suunnitteluun, mutta toisaalta taas käytännössä sitouduttiin entistä tiukemmin oppikirjoihin ja hallintoon. Vuoden 1970 opetussuunnitelma on kaksiosainen asiakirja, jonka ensimmäisessä osassa (POPS I) määritellään yleiset tavoitteet ja opetuksen toteuttamisen periaatteet ja toisessa (POPS II) oppiainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt. Sama irrallisuus näkyy opetussuunnitelman osien välillä, Malisen (1992: 16) mukaan opetussuunnitelman ensimmäinen osa on selvästi curriculum-ajattelun mukainen monipuolisine kuvauksineen yleisistä tavoitteista, koulutyön tulosten arvioinnista ja koulutyön järjestelyistä. Toinen osa taas on tyypillisen Lehrplan-mallin mukainen ainekohtaisine oppimäärineen (Malinen 1992: 16). Osien erilaisuuden vuoksi niiden ohjaavuuskin on keskenään hyvin erilaista. POPS I on avoin ja joustava, siinä korostetaan tilannesidonnaisuutta, yksilöivien työtapojen käyttöä ja opettajan didaktista vapautta. POPS II:ssa määritellään eri oppiaineiden tuntimäärät, sisällöt ja arviointimuodot, joten se näyttäytyy suljettuna ja koulua vahvasti säätelevänä. (Vitikka 2009: 62 - 63.)

Peruskoulun opetussuunnitelman 1970 ensimmäisessä osassa koulu nähdään osana yhteiskuntaa, jonka tarpeista ei vielä tiedetä, tämän takia tavoitteissa painottuvat keskeiset taidot tiedollisten sisältöjen sijaan. Tärkeimmiksi taidoiksi muodostuivat sosiaaliset valmiudet. (Saari, Tervasmäki & Värri 2017: 95.) Yhteiskunnallisen rakennemuutoksen myötä ilmenneisiin ongelmiin, kuten juurettomuuteen ja köyhyYTEEN, haluttiin vaikuttaa sosiaalisella kasvatuksella. Koulukasvatuksen sosiaalisuus näkyy sekä kasvatuksen muodossa että tavoitteessa. (Saari, Tervasmäki & Värri 2017: 94.)

Vuoden 1970 opetussuunnitelmaa seurasi vuonna 1985 laadittu Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Näiden perusteiden ohjaava merkitys on sama kuin nykyisinkin, koulutuksen järjestäjät laativat niiden pohjalta paikalliset opetussuunnitelmansa. Keskusjohtoisuutta haluttiin hajauttaa ja valtaa siirtää lähemmäs niitä, jotka olivat sen välittömässä vaikutuspiirissä (Rokka 2011: 23). Tämän pyrkimyksen myötä vuoden 1985 POPSin voidaan ajatella asemoivan opettajia entistä aktiivisemmiksi toimijoiksi, Rokka (2011: 25) kuitenkin kirjoittaa POPSin ohjanneen hyvin tarkasti kuntakohtaisten opetussuunnitelmien laatimista. POPS 1985 on edeltäjänsä tapaan kaksiosainen, ensimmäisessä osassa käsitellään muiden muassa opetussuunnitelman laatimista koskevia ohjeita ja periaatteita, tuntijakoa, arviointia, toisessa osassa taas kuvataan oppiaineiden oppimääriä. POPS 1985 yhdistää täten koulutuspolitiikan ja tavoitellun pedagogiikan. (Rokka 2011: 24.) Kuten aiemmistakin suunnitelmateksteistä, myös vuoden 1985 POPSista välittyy pyrkimys oppiaineiden integroimiseen aihekokonaisuuksien avulla (Vitikka 2009: 64).

Aslak Lindström (2005: 23) kuvaa vuoden 1985 POPSia koulutyötä keskitetysti ohjaavaksi asiakirjaksi. Laajat ja tarkat sisältöluettelot kertovat vallinneesta tiedonkäsityksestä, perusteteksti ohjasi oppitunneilla käsiteltävien yksittäisten sisältöjen järjestystäkin. Behavioristinen oppimiskäsitys ja staattinen käsitys tiedosta näkyivät muiden muassa oppitunneilla tapahtuvassa vuorovaikutuksessa, valmiiksi jäsennetyssä oppimateriaalissa sekä kokeissa ja niiden järjestelyissä. (Lindström, 2005: 23, 20).

3.4.1 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994

1990-luvulle tultaessa oli tapahtunut useita yhteiskunnallisesti merkittäviä muutoksia, joihin vuoden 1985 perustetekstin ei enää koettu vastaavan. Kylmän sodan päättyminen 1990-luvun alussa synnytti suuria maailmanlaajuisia muutoksia, jotka vaikuttivat toisiinsa voimakkaasti. Näitä muutoksia olivat globalisoituminen, yhdentyminen, alueellistuminen, pirstaloituminen ja kriminalisoituminen. Edellä mainitut asiat aiheuttivat Suomessakin merkittäviä yhteiskunnallisia ja taloudellisia muutoksia. Koulutuksessa nämä muutokset näkyivät yksilöllisyyden korostumisena, kiristyvänä kilpailuna, kansainvälistymisenä ja entistä pienempinä resursseina. Koululaitoksella oli paineita tehostaa toimintaansa ja tuottaa parempia tuloksia niukemmilla voimavaroilla. (Lindström, 2005: 19 - 20.)

Kansainvälisen kilpailukyvyn turvaamisesta tuli koulutukselle tärkeä tavoite. Opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen oli osa koko peruskoulujärjestelmän uudistamista. Opettajia haluttiin sitouttaa opetussuunnitelmatyöhön ja heidän asiantuntemustaan haluttiin hyödyntää. Kun suunnitteluvastuu vuoden 1985 POPSissa kohdistui kuntatasolle, siirsi vuoden 1994

POPS sitä koulutasolle. (Rokka 2011: 25 - 26.) Vuoden 1994 POPSissa keskitytään tavoitteiden ja sisältöjen kuvaamiseen, toisin kuin aikaisemmissa POPSeissa, joissa oppiaineiden sisältöjä kuvailtiin. Sisältöjen määrittelemisestä tuli POPS 1994:n myötä koulujen tehtävä. (Rokka 2011: 28.) Rokka (2011: 30) viittaa POPS 1994:n opettajalle asettamaan rooliin: ”Opetussuunnitelman tekemisessä tuli korostua opettajien aktiivisuus ja koulujen vahvuudet koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadinnassa.” Koulujen ja opettajien suuresta roolista omien opetussuunnitelmien laatimisesta huolimatta vuoden 1994 perusteiden laadinnassa oli mukana aikaisempaa enemmän myös koulujen ulkopuolisia tahoja. Näitä olivat muiden muassa erilaiset järjestöt, elinkeinoelämän edustajat, kulttuurin tuntijat, tutkijat ja oppilaiden vanhemmat. Tärkein palaute tuli kuitenkin kouluilta. (Rokka 2011: 28.) POPS 1994:n suppeus koettiin kuitenkin myös haastavana, eikä sen koettu ohjaavan opetussuunnitelmatyötä riittävästi (Rokka 2011: 30). Opetussuunnitelmauudistuksen lähtökohdat, koulun tehtävät, opetussuunnitelman laatiminen, arviointia koskevat ohjeet sekä aihekokonaisuuksien huomioiminen opetuksessa ja oppiainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt tiivistettiin POPS 1994:ssä vain 112 sivuun (OPH 1994).

Samoin kuin vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa, on vuoden 1994, 2004 ja 2014 perusteissa kaksiosainen jäsenys, jossa on esitetty ensin yleisemmän tason periaatteet arvoista ja kasvatustavoitteista oppimiskäsityksiin. Tämän jälkeen esitetään erikseen oppiainekohtaiset tavoitteet, sisällöt sekä vuoden 2004 POPSissa oppiainekohtaisen arvioinnin perusteet. (Vitikka 2009: 64.) POPS 2014:n yleinen osa on laajempi kuin aikaisemmissa POPSeissa ja oppiainekohtaisessa osassa käsitellään vuosiluokkakokonaisuuksien erityisiä tehtäviä sekä laaja-alaisia osaamiskokonaisuuksia (OPH 2016). Vuoden 1994 POPSia täydennettiin myöhemmin vuonna 1999 julkaistuilla Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteilla ja Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteereillä.

Vitikka (2009) on eritellyt ja analysoinut POPSien 1994 ja 2004 rakennetta sekä eriteltyä ja integroitua sisältöä näissä asiakirjoissa. Vitikan (2009: 147) erittely vuoden 1994 POPSin rakenteen jakautumisesta kolmeen lukuun on helppo havaita suoraan asiakirjasta. Nämä kolme lukua ovat Perusopetuksen opetussuunnitelma, Arviointi ja Opetuksen jäsentäminen aihekokonaisuuksiksi ja oppiaineiksi. Luvuista kahdessa ensimmäisessä käsitellään yleisiä, perusopetuksen tavoitteisiin, päämääriin ja arvoihin sekä opetussuunnitelman laatimiseen liittyviä kysymyksiä. Nämä kaksi osaa muodostavat yhdessä kokonaisuuden, joka käsittelee opetussuunnitelmauudistukseen ja opetuksen toteuttamisen yleisiä periaatteita. Kolmas osa muodostaa kokonaisuuden, joka käsittelee oppiaineiden sisältöä. (Vitikka 2009: 147 - 148, OPH 1994.) POPS 1994:n ensimmäisessä luvussa kerrotaan opetussuunnitelmauudistuksen tarpeesta, kasvatus- ja opetustyön päämäärästä, peruskoulun

tehtävästä ja arvoperustasta. Opetussuunnitelmaa käsittelevässä luvussa kuvataan opetussuunnitelman roolia valtakunnallisesti ja koulujen työssä sekä esitetään ne seikat, jotka on otettava huomioon opetussuunnitelmaa laadittaessa. (Vitikka 2009: 148, OPH 1994: 15 - 20.)

Vitikan analyysin mukaan POPS 1994 ei määrittele selkeästi ohjaavuuteen liittyviä normeja tai suosituksia, mutta tällaisia opetuksen järjestävää sitovia normatiivisia kohtia nostetaan esiin tekstin marginaalissa. Opetussuunnitelman laatimiseen liittyen POPS 1994:ssä kuitenkin edellytetään, että opetuksen järjestäjän laatimassa opetussuunnitelmassa tulee esittää muun muassa koulun tehtävä, omaleimaisuus, toiminta-ajatus, tuntijako, aihekokonaisuudet sekä oppiaineiden ja -aineryhmien tavoitteet ja sisällöt. Laadittavan opetussuunnitelman sisällöllisten asioiden lisäksi POPS 1994 edellyttää opetuksen järjestäjää huomioimaan koulun kasvatustehtävään liittyviä yleisiä tavoitteita, kuten hyvien tapojen edistämisen, joiden perustana on toisen ihmisen ja ympäristön huomioon ottaminen. (Vitikka 2009: 148 - 149, OPH 1994.)

Arvioinnin tulee POPS 1994:n mukaan kohdistua koulun omaan toimintaan ja opetussuunnitelman jatkuvaan kehittämiseen oppilasarvioinnin lisäksi. Oppilasarvioinnille asetetaan tehtäväksi muun muassa kannustaa oppilasta myönteisesti omien tavoitteiden asettamisessa ja edistää oppilaan kasvua opetussuunnitelman tavoitteiden määrittämässä suunnassa. (Vitikka 2009: 149, OPH 1994: 22, 24 - 25.) POPS 1994 esittää oppilasarvostelun perusteista ja sen sisällyttämisestä opetussuunnitelmaan hyvin tiiviisti ja niukasti tietoa. Vuonna 1999 julkaistu Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet korvasi POPS 1994:n oppilasarviointia ja todistuksia koskevat osat. Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteissa määritellään POPS 1994:ään verrattuna selkeästi oppilaan arvioinnin kaksi tehtävää: opintojen ohjaaminen ja opiskeluun kannustaminen sekä perusopetuksen päättöarviointi, jonka perusteella oppilaat valikoituvat jatko-opintoihin (OPH 1999: 7 - 8). Samoin vuonna 1999 laadittu Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit syntyivät tarpeesta täsmentää POPS 1994:ssä esitettyjä tavoitteita ja sisältöjä. Päättöarvioinnin kriteereissä määritellään kunkin oppiaineen ne tieto- ja taitotasot, jotka oppilaan pitää hallita saavuttaakseen arvosanan hyvä (8). Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerien käytön määritellään olevan suositusluonteista, mutta siinä huomautetaan myös, että opetussuunnitelmassa on määritettävä päättöarvosanan muodostumisen perusteet. (OPH 1999: 5 - 7.) Koulutuksen järjestäjän päätettäväksi jää, millä tavoin kriteerit vaikuttavat päättöarvosanan muodostumiseen.

POPS 1994 sijoittuu ainejakaisen rakenteensa ja sisältönsä vuoksi lähemmäs Lehrplan-muotoista opetussuunnitelmaa kuin kokonaisvaltaisempaa curriculumia. Kuten edellä on jo todettu, ei POPS 1994 kuitenkaan edusta yksinkertaisinta mahdollista lukusuunnitelmaa, vaan siinä näkyy suomalaiselle koulutusjärjestelmälle ominainen molempien mallien vaikutus, jossa

oppiainekohtaisella osalla on vahva rooli, mutta oppilaan koulupolku pyritään kuitenkin näkemään kokonaisvaltaisesti.

POPS 1994 esittää aihekokonaisuudet oppiainerajat ylittäviksi teemoiksi, joiden avulla koulu voi sisällyttää tärkeiksi ja ajankohtaisiksi arvioituja asioita nopeasti ja joustavasti opetukseensa. POPS 1994 esittelee tällaisiksi aihekokonaisuuksiksi kansainvälisyys-, liikenne-, perhe-, terveys-, viestintä-, ympäristö- ja yrittäjyyskasvatuksen sekä tietotekniikan käyttötaidon. Edellä mainitut aihekokonaisuudet esitellään esimerkinomaisesti ja perustetekstissä huomautetaan, että koulu voi käyttää niitä valikoiden ja suunnitella niiden lisäksi omia aihekokonaisuuksiaan. Opetussuunnitelmassa tulee kuvata aihekokonaisuuksien toteuttaminen eri oppiaineiden yhteistyönä, teemoina tai projekteina. Aihekokonaisuudet voidaan lisäksi ottaa huomioon yläasteella valinnaisaineiden opetuksella ja niihin voidaan yhdistää paikallisyhteisön kanssa tehtävä yhteistyö. (Vitikka 2009: 149 - 150, OPH 1994: 32.)

Aihekokonaisuuksien sekä oppiaineiden ja aineryhmien lisäksi POPS 1994:ssä kuvataan oppilaanohjauksen sekä alkuopetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt ja annetaan ohjeita näiden järjestämiseen. Varsinaisissa oppiaineitten ja aineryhmien kuvauksissa esitellään jokaisen peruskoulussa opetettavan oppiaineen opiskelun tavoitteet ja keskeiset sisällöt sekä kerrotaan opetuksen lähtökohdista ja opiskelun luonteesta. (Vitikka 2009: 150, OPH 1994.) Tavoitteet ja keskeiset sisällöt ovat perustetekstissä opetusta velvoittavia normeja, kun taas opetuksen lähtökohdat ja opetuksen luonteen kuvaukset esitetään suosituksina (Vitikka 2009: 151). Vitikan (2009, 150 - 151) esittämä analyysi tavoitteiden ja sisältöjen sekä opetuksen lähtökohtien ja opiskelun luonteen muodosta ja merkityksestä on helppo havaita perustetekstistä. Tavoitteet ja sisällöt esitetään jokaisen oppiaineen kuvauksessa luettelomaisesti oppilaan käyttäytymistä tiedon tai taidon omaksuttuaan kuvaavana lauseena, esimerkiksi yläastetta koskevassa äidinkielen oppiaineen kuvauksessa tavoitteita ja sisältöjä ovat muiden muassa ”Oppilas kehittyy viestintäympäristöönsä osallistujana ja vaikuttajana niin, että hän tiedostuu omista vaikutusmahdollisuuksistaan yhteiskunnan jäsenenä” ja ”Oppilaan kieli- ja kulttuuri-identiteetti vahvistuu, kun hän tutustuu suomen kielen erikoislaatuun, sen kehitykseen ja vaihteluun” (OPH 1994: 44 - 45). Vitikka (2009: 151) huomauttaa, että joissakin tapauksissa tavoitteita ja sisältöjä on esitetty erikseen siten, että sisällöt on kuvattu eri asioiden tutkimisena tai yksittäisinä asioina.

Opiskelun luonteen ja opetuksen lähtökohtien kuvauksiin sisältyy oppiaineen opetukseen ja opiskeluun liittyviä periaatteita ja näkökulmia (Vitikka 2009: 151). Vitikka (2009: 151) kirjoittaa osuvasti kuvausten olevan ”varsin monipuolisia, pedagogisia aineksia sisältäviä kuvauksia, jotka tukevat opetuksen suunnittelua ja toteutusta” ja lisää, että niitä ei ole kirjoitettu tiukoiksi määräyksiä

vaan pikemminkin tukimateriaaliksi opettajille. Esimerkiksi äidinkielen oppiaineen kuvauksessa opiskelun luonnetta ja opetuksen lähtökohtia kuvaillaan muun muassa näin: ”Menetelmät ja opiskelutavat valitaan niin, että ne mahdollistavat yksilöllisen sekä toiminnallisen oppimisen. Oppilaan mahdollisuuksia tutkivaan, ongelmakeskeiseen ja omaehtoiseen oppimiseen ohjataan tietoisesti.” (OPH 1994: 46.)

3.4.2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

Vuoden 1994 POPSia seurasi vuonna 2004 julkaistu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Koulutuslainsäädäntö uudistui 1990-luvun lopulla, jonka seurauksena ryhdyttiin laatimaan uutta esiopetuksen opetussuunnitelmaa. Tästä alkoi myös uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laatiminen. Ensimmäiset, vuosiluokkia 1 - 2 koskevat luonnokset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi valmistuivat vuoden 2001 aikana ja ne otettiin käyttöön erillisinä perusteina vuonna 2002. Nämä perusteet kuitenkin kumottiin vuonna 2003 käyttöönotetussa koko perusopetusta koskevissa kokeiluperusteissa. Lopulta vuonna 2004 vahvistettujen perusteiden mukainen opetus tuli aloittaa peruskouluissa viimeistään lukuvuoden 2006 - 2007 alussa. (Holappa 2007: 40.)

Holappa (2007: 39 - 40) esittää Opetushallituksen julkaisemaa esitemateriaalia (Lindström 2002) siteeraten opetussuunnitelmauudistuksen tarpeellisuuden tueksi esitettyjä yhteiskunnallisia muutostekijöitä. Näitä ovat esimerkiksi teknologian nopea kehitys ja sen tuomat mahdollisuudet, globalisoituminen, mikä on vaikuttanut ajattelutapoihimme, tiedon ja hyödykkeiden siirtonopeuteen, innovaatiokilpailun tiivistymiseen ja työrytmin kiihtymiseen, syrjäytymisen käsittäminen yhteiskunnan toimintahäiriönä ja tämän haasteen kohtaamisen velvoittavuus sekä työn saamat uudet muodot ja näiden aiheuttamat kasvatustyön uudet haasteet. Edellä esitetyt seikat opetussuunnitelmauudistuksen tarpeelle eivät eroa olennaisesti POPS 1994:ään kirjatusta yhteiskunnallisista muutoksista. (Holappa 2007: 39 - 40.)

Siinä missä POPS 1994 asetti koulutuksen järjestäjille suhteellisen väljät raamit oman opetussuunnitelman laatimiseen, POPS 2004:n myötä palattiin keskusjohtoisempaan säätelyyn ja ohjaukseen. POPS 1994:n pohjalta laaditut opetussuunnitelma-asiakirjat olivat Opetushallituksen selvitysten perusteella tarkkuudeltaan ja laajuudeltaan hyvin erilaisia, joissakin oli kuvattu tavoitteiden ja opetussisältöjen lisäksi myös opetusmenetelmiä ja työtapoja. Joissakin asiat oli taas esitetty luettelomaisesti ja hyvin suppeasti. 2000-luvun uudistuksessa haluttiin tehdä perustetekstistä normi, jota tulee noudattaa. POPS 2004:n nähtiin näin myös varmistavan opetuksen kansallista

eheyttä ja takaavan opetuksen saannin asuinpaikasta riippumatta. (Holappa 2007: 42, Rokka 2011: 32.)

Opetussuunnitelmatyö vuoden 2004 perusteiden pohjalta edellytti entistä laajempaa suunnitelmallisuutta kunnilta ja kouluilta. POPS 2004:ssä on liitteineen reilut 300 sivua ja siinä määritellään tarkasti, mitä paikallisessa opetussuunnitelmassa tulee olla. (Holappa 2007: 42.) Holappa (2007: 42) kirjoittaa jo pelkästään ”perusteisiin tutustumisen olleen mittava tehtävä ja sen periaatteiden mukainen suunnittelu- ja toteuttamistyö tarkoitti käytännössä pitkäaikaista työskentelyä, joka tuli organisoida eri opettajaryhmät ja yhteistyötahot huomioiden.” Oppiaineiden sisältöjä ja arviointikriteereitä kuvataan tarkasti ja ne tekevät POPS 2004:stä hyvin strukturoidun, yksityiskohtaisen ja eksaktin kokonaisuuden. (Vitikka 2009: 161.) Sisältöjen tarkasta kuvauksesta huolimatta POPS 2004:ssä (OPH 2004: 38) todetaan, että opetus voidaan toteuttaa joko ainejakoisena tai eheyttynä, Vitikka (2009: 199) toteaa kuitenkin perustetekstin tarjoavan silti hyvin vähän mahdollisuuksia eheytetyn opetuksen noudattamiseen.

Kuten POPS 1994, myös POPS 2004 jakautuu kahteen osaan. Ensimmäisen, niin sanotun yleisen osan muodostavat opetuksen järjestämisen lähtökohdat, opetuksen toteuttaminen sekä opiskelun yleinen ja erityinen tuki, lisäksi oppilaan arvioinnin voi katsoa kuuluvaksi yleiseen osaan. Toinen, oppiainekohtainen osa käsittää oppiainekohtaiset oppimistavoitteet, opetuksen keskeiset sisällöt sekä oppiainekohtaiset oppilaan arvioinnin kriteerit eri vaiheissa. (Vitikka 2009: 153, OPH 2004).

POPS 2004:n velvoittavuus esitetään eksplisiittisesti asiakirjan alkuun liitetystä määräyskirjeessä. Määräyskirjeen mukaan opetussuunnitelma on laadittava perusteiden mukaisesti ja sen on täydennettävä ja täsmennettävä perusteissa esitettyjä tavoitteita ja sisältöjä. POPS 2004 velvoittaa opetuksen järjestäjiä laatimaan ja kehittämään opetussuunnitelman ja opettajia noudattamaan sitä opetuksessaan. Myös huoltajien on voitava vaikuttaa etenkin opetussuunnitelman kasvatustavoitteiden määrittelyyn. Opetussuunnitelman laatimisen lähtökohtien lisäksi opetussuunnitelman sisältö, perusopetuksen arvopohja, tehtävä ja rakenne on määritelty hyvin tarkasti perusteissa. (Vitikka 2009: 153 - 154, OPH 2004.) POPS 2004:n yleiseen osaan kuuluvat lisäksi luvut Opetuksen toteuttaminen, jossa käsitellään oppimiskäsitystä, oppimisympäristöä, toimintakulttuuria ja työtapoja, Opiskelun yleinen tuki, joka sisältää kodin ja koulun välistä yhteistyötä, oppimissuunnitelmaa, ohjauksen järjestämistä, tukiopetusta, oppilashuoltoa ja kerhotoimintaa koskevat ohjeet, Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus, jossa kuvataan eri tukimuotoja, erityisopetusta, henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa ja opetuksen järjestämistä toiminta-alueittain, sekä Kieli- ja kulttuuriryhmien opetus, jossa käsitellään

saamelaisten, romanien, viittomakielisten ja maahanmuuttajien opetukseen liittyviä asioita. (OPH 2004.) Edellä mainittujen lukujen lisäksi POPS 2004:n yleiseen osaan voidaan Vitikan (2009: 64) jaon mukaan laskea kuuluvaksi perusteasiakirjan loppupuolelle sijoitetut luvut Oppilaan arviointi ja Erityisen koulutustehtävän mukainen ja erityiseen pedagogiseen järjestelmään tai periaatteeseen perustuva opetus. Näistä luvuista ensimmäisessä määritellään opintojen aikana tapahtuvan arvioinnin tarkoitus ja keskeiset periaatteet sekä päättöarvioinnin tehtävä ja periaatteet.

Arvioinnin periaatteissa ohjeistetaan arvioimaan oppilaita oppiaineissa, aineryhmissä ja käyttäytymisessä sanallisesti, numeroarvosteluna tai näiden yhdistelmänä. Numeroarvosanan on tarkoitus kuvata osaamisen tasoa ja sanallisella arvioinnilla voidaan kuvata oppilaan edistymistä ja oppimisprosessia. (OPH 2004: 260.) Arviointia käsitellään oman lukunsa lisäksi oppiainekohtaisessa osassa kunkin oppiaineen kohdalla määritellyissä päättöarvioinnin kriteereissä arvosanalle 8. Luvussa ”9 Erityisen koulutustehtävän mukainen ja erityiseen pedagogiseen järjestelmään tai periaatteeseen perustuva opetus” määritellään vieraskielistä opetusta ja kielikylpyopetusta koskevat tavoitteet ja keskeiset sisällöt sekä todetaan lyhyesti kansainvälisten kielikoulujen opetussuunnitelman perusteista päätettävän erikseen ja steinerpedagogista opetusta järjestävien koulujen opetussuunnitelman perusteisiin liittyvistä poikkeuksista. (OPH 2004: 269 - 276.)

POPS 1994:n tapaan POPS 2004:ssä suurimman osan asiakirjan sisällöstä käsittää oppiainekohtainen osa, jossa jokaista oppiainetta ja oppimäärää kuvataan varsin tarkasti. Vahvan ainejakoisuuden vuoksi myös POPS 2004:n voidaan määritellä olevan lähempänä lehrplan- kuin curriculum-mallia. Edeltäjänsä verrattuna POPS 2004 ottaa kuitenkin entistä enemmän huomioon oppilaiden kokonaisvaltaiseen kasvatukseen liittyviä asioita, siksi voidaan ajatella, että siinä curriculum-mallin vaikutus on toisaalta vahvempi kuin POPS 1994:ssä.

Toisen, yleisestä osasta niin sisällöltään kuin kirjoitustavaltaan poikkeavan osan POPS 2004:ssä muodostaa selkeästi aihekokonaisuuksia ja oppiainekohtaisia tavoitteita ja sisältöjä käsittelevä luku ”7 Oppimistavoitteet ja opetuksen keskeiset sisällöt”. Eheyttämistä ja aihekokonaisuuksia käsittelevässä alaluvussa todetaan, että opetuksen voi toteuttaa eheyttynä tai ainejakoisena (OPH 2004: 38). POPS 2004 ei kuitenkaan anna varsinaisia ohjeita eheytetyn opetuksen järjestämiseen. Aihekokonaisuudet määritellään kasvatus- ja opetustyön keskeisiksi painoalueiksi, jotka eheyttävät kasvatusta ja opetusta, ja joiden tavoitteet ja sisällöt sisältyvät useisiin oppiaineisiin. POPS 2004 velvoittaa koulutuksen järjestäjiä sisällyttämään aihekokonaisuudet omiin opetussuunnitelmiinsa osaksi yhteisiä ja valinnaisia oppiaineita sekä yhteisiä tapahtumia, tämän lisäksi niiden tulee näkyä koulun toimintakulttuurissa. Aihekokonaisuudet ovat Ihmisenä kasvamisen, Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, Viestintä ja mediataito, Osallistuva

kansalaisuus ja yrittäjäyys, Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta, Turvallisuus ja liikenne sekä Ihminen ja teknologia. Jokaisen aihekokonaisuuden tavoitteet on kuvattu asioina, jotka oppilaat oppivat peruskoulun aikana, tavoitteiden lisäksi määritellään jokaisen aihekokonaisuuden keskeiset sisällöt. (OPH 2004: 35 - 41.)

Oppiaineita käsittelevät luvut muodostavat varsin merkittävän osan POPS 2004:stä. Oppiaineet kuvataan POPS 2004:ssä koko peruskoulun käsittävinä kokonaisuuksina. Aikaisempaan POPSiin nähden jako ala- ja yläasteella annettavan opetuksen sisältöön ja tavoitteisiin on jäänyt pois POPS 2004:stä ja jäsenitys on tehty vuosiluokkien mukaan, esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa tavoitteet ja keskeiset sisällöt on esitetty vuosiluokittain 1 - 2, 3 - 5 ja 6 - 9. (OPH 2004: 45 - 57.) Oppiaineiden kuvaukset ovat vuoden 2004 perusteissa hyvin tarkkoja ja yksityiskohtaisia. Vitikka (2009: 156 - 157) nostaa esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen jokaisen 11 oppimäärän kuvaukset, jotka ovat rakenteiltaan ja sisällöiltään lähes identtiset. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kuvauksiin on käytetty 70 sivua, kun taas useimpien muiden oppiaineitten kuvaukset ovat 5 sivua. (Vitikka 2009: 156 - 157, OPH 2004.)

Oppiainekohtaiset osat koostuvat ingressistä, tavoitteista, sisällöistä ja arviointikriteereistä. Vitikan (2009: 156) analyysin mukaan ingressi on normimuotoinen kuvaus oppiaineen yleisestä luonteesta ja laajoista päämääristä. Ingressissä myös kuvaillaan jonkin verran oppiainetta, mutta kuvailu on abstraktia ja tieteenalaan perustuvaa (Vitikka 2009: 156, OPH 2004). Oppiaineitten tavoitteet määritellään joko tarkemmin osa-alueittain tai yleisemmin oppilaan oppimista kuvaavina päämäärinä ja lopputuloksina. Keskeiset sisällöt määritellään osa-alueittain luettelomaisesti ja yksityiskohtaisesti, mutta niiden kuvauksiin ei sisälly juurikaan pedagogisia ohjeita tai neuvoja siitä, miten määritelty sisältö konkretisoituisi opetuksessa. Oppiainekohtaisiin kuvauksiin sisältyy edellä mainittujen osien lisäksi kuvauksia oppilaan hyvästä osaamisesta eri vaiheissa peruskoulua ja päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8. Hyvän osaamisen kuvaukset on jäsennetty vuosiluokittain samoin kuin tavoitteiden ja sisältöjen kuvaukset, esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden sekä matematiikan oppiaineissa kuvaukset oppilaan hyvästä osaamisesta sijoittuvat 2. ja 5. luokan päättymiseen. Hyvän osaamisen kuvaukset ja päättöarvioinnin kriteerit esitetään samaan tapaan kuin sisällön kuvaukset. (Vitikka 2009: 157 - 158.) Kriteerit on kirjoitettu oppilaan toiminnan lopputuloksia kuvaavina luetteloina, esimerkiksi ”Oppilaan taito tuottaa tekstejä ja hyödyntää niitä eri tarkoituksiin on kehittynyt niin, että hän tuntee puhe-esityksen ja kirjoitelman laatimisen prosessin ja soveltaa tietoaan tekstejä tuottaessaan.” (OPH 2004: 56).

3.4.3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014

Perusopetuslakiin tehtiin 2010-luvun alussa muutoksia muiden muassa oppilashuoltoa ja työrauhaa koskeviin pykäliin. Lisäksi vuonna 2012 annetuissa Perusopetusasetuksessa ja Valtioneuvoston asetuksessa (422/2012) määriteltiin uudet vuosiluokkien vähimmäistuntimäärät sekä esiopetuksen, perusopetukseen valmistavan opetuksen, perusopetuksen, lisäopetuksen ja aikuisten lisäopetuksen tavoitteet. (Finlex 2012, Halinen 2014.) Lähes kymmenen vuotta POPS 2004:n hyväksymisen jälkeen oltiin jälleen tilanteessa, jossa yhteiskunnallinen muutos oli ollut nopeaa. Koulutuksen piti pystyä vastaamaan uusiin haasteisiin, joita 2010-luvun alussa olivat esimerkiksi teknologian nopea kehittyminen ja arkipäiväistyminen, työn luonteen muuttuminen, tiedon määrän kasvaminen, taloudessa niin paikallisesti kuin globaalisti tapahtuvat muutokset, yhteisöjen ja väestön monimuotoistuminen sekä luontoa koskevat muutokset. (Halinen 2013a.) Edellä mainitut muutokset ovat edelleen hyvin lähellä niitä, joita vastaavasti esiteltiin POPS 2004:n tarpeellisuuteen vaikuttavina tekijöinä. Opetussuunnitelman perusteiden kehittämisellä etsittiin siis ratkaisuja hyvin samanlaisiin haasteisiin kuin vuosikymmen aiemminkin, vain haasteiden sisältö on muuttunut.

Opetushallitus hyväksyi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 22.12.2014. Vuosiluokilla 1 - 6 otettiin näiden perusteiden mukaan laaditut opetussuunnitelmat käyttöön 1.8.2016 alkaen, vuosiluokilla 7 - 9 POPS 2014:n mukaiseen opetukseen siirrytään porrastetusti vuosina 2017, 2018 ja 2019. (OPH 2019, OPH 2016: 3). Aikaisempien POPSien tapaan vuoden 2014 perusteiden laadintatyössä oli mukana useita sidosryhmiä ja eri alojen asiantuntijoita. Näiden ryhmien lisäksi POPS 2014:n työvaiheista raportoitiin Opetushallituksen OPS 2016 -verkkosivustolla. POPS 2014:n suunnittelutyö käynnistyi loppuvuodesta 2012 ja työryhmien asiantuntijoiden lisäksi muidenkin opetussuunnitelman perusteista kiinnostuneiden oli mahdollista kommentoida tulevien perusteiden sisältöjä ja linjauksia verkkosivuston välityksellä, opetusneuvosten Irmeli Halinen, Christina Anderssén ja Arja-Sisko Holappa (2015) mukaan OPS 2016 -verkkosivustolle kertyi noin 4000 kommenttia opetuksen järjestäjiltä, erilaisilta organisaatioilta, järjestöiltä ja ryhmiltä sekä vanhemmilta ja oppilailta. (Halinen ym. 2015.) Aikaisempien perustetekstien laatimiseen verrattuna POPS 2014:n valmisteluprosessi oli siis hyvin avoin ja opetussuunnitelman perusteiden kanssa toimivia ryhmiä osallistava. Aikaisempien perustetekstien laadintaprosessista poiketen POPS 2014:n kanssa laadittiin samanaikaisesti myös esiopetusta, lisäopetusta, aikuisten perusopetusta koskevat perusteet ja nuorille tarkoitettua lukiokoulutusta koskevia opetussuunnitelmien perusteita.

Saari, Tervasmäki ja Värri (2017: 98) kirjoittavat 2000-luvulta lähtien vaikuttaneen globalisoitumisen muuttaneen koulutuspolitiikan suuntaa toisaalta yhtenäisemmäksi, mutta toisaalta

taas lisännen paikallisten normien merkitystä. Kilpailu- ja suorituskeskeinen toimintakulttuuri sekä yksilöllisyyden piirteitä korostavat toimintatavat näkyvät paitsi kouludiskursseissa, myös koko yhteiskunnassa (Saari, Tervasmäki & Värri 2017: 98 - 99). Saaren, Tervasmäen ja Värin (2017, 99) mukaan POPS 2014:ssäkin ovat läsnä ”yksilöä ja oppimista talouden edistämisen ehdoille välineellistävät piirteet.” Opetusneuvos Irmeli Halinen (2013b) esittää puheenvuorossaan Tampereen opetussuunnitelmaseminaarissa uusien opetussuunnitelman perusteiden pohjaksi perusopetuslakiin kirjattujen opetuksen tavoitteiden toteuttamisen. Halinen nostaa esiin professori Pirjo Ståhlen näkemyksen tekemisen, tietämisen ja olemisen rakenteiden ja haasteiden muuttumisesta: tärkeimmät ja vaikuttavimmat tulokset syntyvät yhteistyössä verkostoissa, tieto on hajautettu entistä enemmän sekä teknisesti että sosiaalisesti ja identiteettimme on koetuksella jatkuvan muutoksen ja globaalien informaatiovirtojen maailmassa. (Halinen 2013b.)

Saaren, Tervasmäen ja Värin (2017: 98) esittämä näkemys yksilöllisyyden korostumisesta sekä koulujärjestelmässä että koko yhteiskunnassa tulee ilmi myös Halisen (2013b) puheenvuorossa koulujärjestelmän tehtäviä erotellessa ja pohtiessa. Koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen ja samalla yksilöiden tarpeiden huomioon ottamisen haasteet vaikuttavat siihen, millaisena oppilaan, opettajan ja koko koulujärjestelmän roolit nähdään yhteiskunnassa. POPS 2014:ssä määritelty oppimiskäsitys näkeekin oppilaan aktiivisena toimijana, jota ohjataan tiedostamaan omat tapansa oppia ja käyttämään tätä tietoa oppimisensa edistämiseen (OPH 2016: 17). Toisaalta huomautetaan, että oppiminen tapahtuu ennen kaikkea vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. Konkreettisena esimerkkinä yksilöllisyyden ja tasa-arvoisten mahdollisuuksien toteutumiseen POPS 2014 esittää etäyhteyksien käyttämisen, jolla on mahdollista sekä eheyttää että eriyttää opetusta. (OPH 2016: 17, 39.) Pyrkimys oppilaskeskeisyyteen näkyy myös laaja-alaisissa osaamiskokonaisuuksissa, aikaisempien POPSien aihekokonaisuuksiin verrattuna olennaista on aiheen sisällön sijaan kiinnittää huomiota oppilaan oppimiskokemukseen (Halinen, 2013, OPH 2016: 20).

POPS 2014 sisältää liitteineen noin 470 sivua ja se on täten sekä sivumäärältään että sisällöltään laajin tutkimukseni kohteena olevista opetussuunnitelman perusteasiakirjoista. Vuoden 2004 POPSin tavoin POPS 2014 jakautuu perusopetuksen suunnittelua ja oman opetussuunnitelman laatimista käsittävään yleiseen osaan ja vuosiluokkakohtaiseen osaa, jossa oppiaineista määritellään tehtävä, tavoitteet ja tavoitteisiin liittyvät keskeiset sisältöalueet. Vuosiluokkakohtaisessa osassa määritellään lisäksi tavoitteet, jotka koskevat oppimisympäristöihin ja työtapoihin sekä ohjaukseen, eriyttämiseen ja tukeen ja oppimisen arviointiin liittyviä erityisiä näkökulmia kussakin oppiaineessa. Laaja-alaisia osaamiskokonaisuuksia kuvataan ja niiden merkityksiä perustellaan yleisessä osassa, mutta tavoitteita

myös täsmennetään ja niiden yhteys oppiainekohtaisiin tavoitteisiin määritellään vuosiluokkakohtaisessa osassa. Vuosiluokkakohtainen osa jakautuu kolmeen lukuun, jotka käsittelevät vuosiluokkia 1 - 2, 3 - 6 ja 7 - 9. (OPH 2016.)

POPS 2014:n yleinen osa koostuu 12 luvusta ja sen osuus perusteiden kokonaissivumäärästä on noin 100. Luvut käsittelevät paikallisen opetussuunnitelman merkitystä ja laadintaa, perusopetusta yleissivistyksen perustana, perusopetuksen tehtävää ja yleisiä tavoitteita, yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuria, oppimista ja hyvinvointia edistävän koulutyön järjestämistä, oppimisen arviointia, oppimisen ja koulunkäynnin tukea, oppilashuoltoa, kieleen ja kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä, kaksikielistä opetusta, erityiseen maailmankatsomukseen tai kasvatustieteelliseen järjestelmään perustuvaa perusopetusta sekä valinnaisuutta perusopetuksessa. Yleisen osan luvut muodostuvat hyvin pitkälti tavoitteita ja sisältöjä kuvailevista normiosista sekä alaluvuista, jotka on nimetty ”Paikallisesti päätettäviksi asioiksi.” Paikallisesti päätettävät asiat -alaluvuissa kerrotaan yksityiskohtaisesti, mitä ja miten opetuksen järjestäjän tulee sisällyttää omaan opetussuunnitelmaansa kussakin luvussa käsiteltävä asia. (OPH 2016.) Näissä luvuissa siis ohjataan opetussuunnitelman laatijoita pohtimaan koulun toimintakulttuuria, käytettäviä menetelmiä ja työtapoja.

POPS 2014:n tehtävä on samanlainen kuin edeltäjiensä, se ei ole käyttövalmis opetussuunnitelma koulujen arkeen, vaan perusteasiakirja, jonka pohjalta opetuksen järjestäjät laativat omat opetussuunnitelmansa. POPS 2014:n käytötapa voi opetussuunnitelman laadintatyössä olla kuitenkin erilainen edeltäjiinsä nähden, sillä ”Paikallisesti päätettävät asiat” -alalukujen kysymyksiin vastaamalla opetuksen järjestäjät voivat muodostaa omat opetussuunnitelmansa. Näin ollen POPS 2014 ohjaa hyvin vahvasti sekä paikallisten opetussuunnitelmien muotoa että sisältöä. Kunta- ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien laatimisen tueksi on julkaistu myös runsaasti ohjeita ja neuvoja OPS 2016 -verkkosivulla (OPH 2018a). Eräs opetussuunnitelmien laadintatyötä helpottava ja ohjaava sähköinen palvelu on myös Opetushallituksen ylläpitämä ePerusteet-verkkosivusto, johon opetuksen järjestäjät voivat laatia oman opetussuunnitelmansa perustetekstiä täydentämään.

POPS 2014:n yleisessä osassa kuvataan aikaisempaa perustetekstiä enemmän ja tarkemmin asioita, joita kunnan tai koulun omassa opetussuunnitelmassa on huomioitava. Näitä ovat esimerkiksi perusopetuksen tehtävät ja yleiset tavoitteet sekä oppimista ja hyvinvointia edistävä koulutyön järjestäminen (OPH 2016: 18, 34 - 44). Oppilashuoltoa ja erityiseen maailmankatsomukseen tai kasvatustieteelliseen järjestelmään perustuvaa perusopetusta käsittelevien lukujen lisääminen POPS 2014:n yleiseen osaan on erityisen merkittävä muutos edelliseen perusteasiakirjaan nähden, sillä aikaisemmin näiden aiheiden käsittely oli hyvin suppeaa tai puuttui kokonaan perustetekstistä. Pyrkimys oppilaskeskeisyyteen näkyy POPS 2014:ssä etenkin arviointia käsittelevässä luvussa (OPH

2016: 47 - 60), joka on nimettykin ”Oppimisen arvioinniksi”, kun taas POPS 2004:ssä kyse on vielä oppilaan arvioinnista. Erilaisesta näkökulmasta huolimatta arvioinnin tehtävät tiivistetään sekä POPS 2014:ssä että POPS 2004:ssä hyvin samanlaisiksi. Siinä missä POPS 2004 totesi opetuksen järjestäjien saavan valita muun muassa sen, onko opetus ainejakoista vai eheytettyä, mutta antoi hyvin niukasti käytännön ohjeita ainejakaisuudesta poikkeamiseen, ohjaa POPS 2014 opetuksen järjestäjiä pohtimaan aktiivisemmin opetuksen luonnetta, eheyttämistä ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia sekä vuosiluokkiin sitomatonta opetusta oppilaiden tarpeista, olosuhteista ja paikallisista mahdollisuuksista käsin (OPH 2016: 29 - 33).

POPS 1994:ssä ja 2004:ssä ainejakoista opetusta läpäisevät, tai vaihtoehtoisesti koko opetuksen kokonaisuuksiin jakavat, aihekokonaisuudet on POPS 2014:ssä korvattu laaja-alaisilla osaamiskokonaisuuksilla. Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta (OPH 2016: 20) ja nämä kokonaisuudet heijastavat valtioneuvoston asetuksessa perusopetukselle annettuja tavoitteita (Halinen 2013b). Ne esitetään POPS 2014:ssä voimakkaasti jokaiseen opetettavaan aineeseen liittyvinä tavoitteina ja sisältöinä. POPS 2014:n laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet ovat Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3), Monilukutaito (L4), Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5), Työelämätaidot ja yrittäjyys (L6) sekä Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7). Laaja-alaisen osaamiskokonaisuuksien lisäksi eheyttämisen tulee näkyä koulujen arjessa vähintään yhtenä monialaisena oppimiskokonaisuutena kouluvuoden aikana. Monialaiset oppimiskokonaisuudet edistävät perusopetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista ja erityisesti laaja-alaisen osaamisen kehittymistä, niiden tarkemmat tavoitteet, sisällöt ja toteuttamistavat tulee määritellä kunta- tai koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa ja niiden on oltava riittävän pitkäkestoisia, jotta oppilailla on mahdollisuus syventyä kokonaisuuden sisältöön ja työskennellä tavoitteellisesti, pitkäjänteisesti ja monipuolisesti. (OPH 2016: 31.)

Vitikan, Salmisen ja Annevirran (2012: 33) mukaan curriculum-mallille tyypillinen käsitys opetussuunnitelmasta perustuu lapsen kokonaiskehityksen kuvaamiseen ja pitää siksi tärkeänä sisällyttää opetussuunnitelmaan toiminnan kuvausta ja opetussuunnitelman sitomista lapsen elämään. POPS 2014 sisältää edellä mainitun kaltaisia, opetussuunnitelmaan sisällytettäviä asioita huomattavasti kahta edellistä opetussuunnitelmaa enemmän, lisäksi sen oppiainekohtaisessa osassa on voimakkaammin läsnä pyrkimys oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen kytkemiseen oppilaiden kasvuun ja kehitykseen. Täten POPS 2014:ssä näkyy kahta aikaisempaa POPSia selkeämmin curriculum-mallin piirteet, vaikka se ei olekaan puhtaasti myöskään Deweyn mallin mukainen, täysin

ainejakaisuuden unohtava curriculum-opetussuunnitelma. Ainejakaisuus näkyy POPS 2014:ssä edelleen esimerkiksi oppiainekohtaisessa osassa, jossa jokainen koulussa opiskeltava oppiaine esiteltä omine tavoitteineen ja sisältöineen.

POPS 1994 ja 2004 jakautuvat selvästi kahteen osaan, joista ensimmäinen käsittelee yleisiä opetuksen järjestämiseen ja opetussuunnitelman laatimiseen liittyviä normeja ja velvollisuuksia. Jälkimmäinen osa taas koskee eri oppiaineiden tavoitteita ja sisältöjä. POPS 2014 rakentuu samalla tavoin kahdesta osasta, mutta jälkimmäisessä osassa käsitellään pelkkien oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen sijaan kokonaisvaltaisesti oppilaan koulupolun aikana opetusta järjestettäessä huomioon otettavia asioita. POPS 2014:n jälkimmäinen osa on jaettu päälukuihin vuosiluokkien 1 - 2, 3 - 6 ja 7 - 9 mukaan. Jokaisessa luvussa käsitellään uudelle vuosiluokalle siirtymisessä oppilaan kasvuun ja kehitykseen liittyviä asioita, jotka opetuksen järjestäjien ja opettajien tulee huomioida opetuksessaan. Jokaisella vuosiluokkakokonaisuudella on omat erityiset tehtävänsä, joita opetustyössä on toteutettava.

Koulupolun nivelvaiheissa huomioitavien kasvatuksellisten tavoitteiden ja sisältöjen lisäksi vuosiluokkakohtaisissa luvuissa tarkennetaan ja täsmennetään, miten laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet tulee huomioida kunkin vuosiluokkakokonaisuuden opetuksessa. Näiden lisäksi määritellään vielä kussakin perusopetuksen vaiheessa opetettavien oppiaineiden tehtävät, tavoitteet ja tavoitteisiin liittyvät keskeiset sisältöalueet. Oppiaineita käsittelevissä alaluvuissa laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet liitetään hyvin vahvasti mukaan tavoitteisiin ja sisältöihin, näiden välisiä suhteita havainnollistetaan jokaisen oppiaineen kohdalla taulukoilla. Yleisen osan lukujen tavoin vuosiluokkakohtaisen osan luvuissa on alaluvut ”Paikallisesti päätettävät asiat”, jotka ohjaavat opetussuunnitelman laatijoita määrittelemään muuan muassa omat toimintatapansa ja antavat konkreettisia ohjeita opetussuunnitelman rakenteesta, esimerkiksi vuosiluokkia 7 - 9 käsittelevässä luvussa opetussuunnitelman laatijoita ohjeistetaan päättämään ja kuvaamaan opetussuunnitelmassa muun muassa ”miten tuetaan oppilaiden siirtymistä kuudennelta seitsemännelle vuosiluokalle sekä perusopetuksesta seuraavaan koulutusvaiheeseen” ja ”mitkä ovat vuosiluokkakokonaisuuden 7–9 erityispiirteet ja tehtävät (perusteiden kuvauksia voidaan käyttää sellaisenaan) sekä niihin liittyvät paikalliset painotukset ja miten tehtävän toteutumista seurataan ja kehitetään” (OPH 2016: 285). Vuosiluokkakohtainen osa kattaa ylivoimaisesti suurimman osan POPS 2014 kokonaissivumäärästä, lähes 350 sivua. Vuosiluokkakokonaisuuksista taas laajimmin kuvataan vuosiluokkien 7 - 9 tavoitteita ja sisältöjä, myös oppiaineita on näillä vuosiluokilla eniten.

Vuosiluokkakohtaisen osan on tarkoitus ohjata opetussuunnitelman laatijoita näkemään oppilaiden yksilölliset tarpeet ja suunnittelemaan opetusta siten, että eri tahtiin edistyvät oppilaat

saavat tarvitsemaansa tukea. Huomion kohteena on oppilaan kasvu ja kehittyminen, mutta perustetekstin näkökulmaksi on valittu opettajan toiminta. Esimerkiksi vuosiluokkia 7 - 9 käsittelevässä luvussa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tehtävissä määritellään, että oppilaita muun muassa ”ohjataan puhutun ja kirjoitetun kielen normien hallintaan ja taitoon käyttää tilanteeseen sopivaa kieltä. Kirjallisuuden analyysin ja tulkinnan taitoja syvennetään. Oppilaita ohjataan kirjallisuuden lukemiseen, oman lukuharrastuksen syventämiseen ja lukuelämysten hankkimiseen.” (OPH 2016: 288.) Perustetekstistä välittyy opettajalle asetettu oppimisen mahdollistajan ja ohjaajan rooli ja opetusta kuvataan pikemminkin prosessina kuin taitoina ja tietoina, jotka ovat prosessin lopputuloksia.

Laaja-alaisia osaamiskokonaisuuksia vuosiluokkakohtaisessa osassa täsmentävät ja tarkentavat luvut koostuvat ingressimäisistä kappaleista, joissa määritellään kunkin vuosiluokkakokonaisuuden erityinen kasvatuksellinen tavoite, jota laaja-alainen osaaminen tukee. Esimerkiksi vuosiluokilla 7 - 9 laaja-alaisen osaamiskokonaisuuksien yleisissä tavoitteissa painottuu kouluyhteisön merkityksellisyys murrosikäiselle nuorelle: ”Erityisen tärkeitä on luoda mahdollisuuksia itsetuntoa vahvistaviin osaamisen ja onnistumisen kokemuksiin sekä ohjata jokaista oppilasta tunnistamaan oma erityislaatuja ja omat vahvuutensa ja näkemään realistisesti myös kehittymistarpeensa.” (OPH 2016: 281). Laaja-alaisille osaamiskokonaisuuksille asetettujen yleisten tavoitteiden lisäksi vuosiluokkakohtaisessa osassa kuvataan jokaisen seitsemän osaamiskokonaisuuden välittymistä opetukseen.

Jokainen oppiaine ja oppimäärä käsitellään jokaisessa vuosiluokkakohtaisessa osassa erikseen. POPS 2014:ssä oppiaineista määritellään tehtävä, tavoitteet ja tavoitteisiin liittyvät keskeiset sisältöalueet. Näiden lisäksi määritellään tavoitteet, jotka koskevat oppimisympäristöihin ja työtapoihin sekä ohjaukseen, eriyttämiseen ja tukeen ja oppimisen arviointiin liittyviä erityisiä näkökulmia. (OPH 2016: 285). Kokonaisvaltainen kuvaus oppiaineista ja niihin kiinteästi liittyvistä asioista tekee oppiainekuvauksista varsin pitkiä ja yksityiskohtaisia. Opetuksen tavoitteiden, sisältöjen ja niihin liittyvien laaja-alaisen osaamiskokonaisuuksien lisäksi jokaisesta oppiaineesta esitetään samankaltaisessa taulukossa päättöarvioinnin kriteerit hyvälle osaamiselle (arvosanalle 8) jokaisen vuosiluokkakokonaisuuden viimeisen luokan päättyessä. Vuosiluokkia 7 - 9 kuvaavassa luvussa esitettävät kriteerit koskevat hyvää osaamista oppimäärän päättyessä. Osaamisen arvioinnin kriteereitä kuvaavissa taulukoissa sarakkeina ovat Opetuksen tavoite, Sisältöalueet, Arvioinnin kohteet oppiaineessa sekä Arvosanan kahdeksan osaaminen, tavoitteet ja niitä jakavat otsikot ovat samat kuin opetusta kuvaavissa taulukoissa. (OPH 2016.)

Oppiainekohtaiset kuvaukset ovat tiiviitä ja esittävät opetuksessa huomioitavat asiat opettajia velvoittavina, tästä huolimatta POPS 2014 antaa opettajille kuitenkin melko väljiä konkreettisia ohjeita tavoitteiden ja sisältöjen toteuttamiseen. Opettajien päätettäväksi jää, millaisilla työtavoilla ja menetelmillä vaadittuihin tavoitteisiin päästään.

3.5 Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine opetussuunnitelman perusteissa 1994, 2004 ja 2014

Tässä luvussa käsittelen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta kolmessa tutkimuksen kohteena olevassa POPSissa. Huomioni kohteina ovat erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen, suomen kielen oppimäärän yläkoulua käsittelevät osat, mutta käsittelen myös äidinkielen ja kirjallisuuden asemaa POPSeissa yleensä. Vuosina 2004 ja 2014 julkaistuissa perusteasiakirjoissa käsittelen erityisesti yläkoulua tai vuosiluokkia 6 - 9 koskevia osia, sillä tutkin valitsemiani käsitteitä etenkin yläkoulussa työskentelevien aineenopettajien käyttäminä. Oppiaineen nimi muuttui virallisesti äidinkieleksi ja kirjallisuudeksi lukuvuonna 1999 - 2000. Tähän saakka oppiaineen nimi oli ollut ainoastaan äidinkieli, vaikka sen alla oli opetettu monenlaisia sisältöjä jo pitkään. Uudella nimellä haluttiin suoda koulussa kirjallisuudelle kielen kanssa tasa-arvoinen asema (Leino 2002: 356).

Leino huomauttaa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen koko kuvan muodostuvan perustetekstin yleisestä osasta ja oppiainekohtaisesta tavoitteiden ja sisältöjen kuvauksesta. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen luonne sitoo vahvasti yhteen sekä yleiset että oppiainekohtaiset tavoitteet, lisäksi käsiteltävät sisällöt kietoutuvat edelleen toisiinsa niin, että niitä voi olla vaikea erotella toisistaan. Leinon mukaan tämä on syy siihen, miksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetus on koulussa aina erityisasemassa. (Leino 2002: 359 - 360.) Keskityn tässä luvussa etenkin perustetekstien oppiainekohtaisten osien käsittelyyn, mutta viittaan myös yleisiin osiin silloin, kun se on kokonaisuuden kannalta tarpeen.

Opetusneuvos Pirjo Singon laatima, äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta osana opetussuunnitelman perusteita kuvaava muistion liite määrittelee äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen päätavoitteiksi kehittää oppilaan kielellisiä perustaitoja: suullista ja kirjallista ilmaisutaitoa eri tekstilajit huomioiden sekä lukutaitoa, johon kuuluvat lukutekniikka ja luetun ymmärtämisen taidot sekä lukemisen strategiset taidot. (Sinko 2010: 1.) Sinko huomauttaa, POPS 2004:n tavoin, äidinkielen olevan koulussa sekä oppimisen kohde että väline. Äidinkielen perustaitoihin kuuluvat yleisemmät kansalais- ja opiskelutaidot, kuten vuorovaikutustaidot, yhteistyötaidot, ajatteluntaidot,

tiedonhankinnan taidot sekä oppimaan oppimisen taito (Sinko 2010: 1). Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine on tieto-, taito- ja taideaine. Oppiaineen tausta on monitieteinen, siihen ovat vaikuttaneet kielitiede, kirjallisuustiede ja viestintätieteet, koulun oppiaine on näiden tieteenalojen pedagoginen yhdistelmä. Kielellisten perustaitojen lisäksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärään sisältyy tietoa kielestä, kirjallisuudesta ja etenkin suomalaisesta kulttuurista ja kansanperinteestä. Äidinkieleen ja kirjallisuuteen kuuluvat myös sanataiteen opetus kirjallisuuden lukemisen ja kirjallisen ilmaisun kautta sekä teatteritaiteen opetus. (Sinko 2010: 1).

Opetushallituksen ylläpitämän Edu.fi-verkkosivuston määrittelemät tehtävät äidinkielen ja kirjallisuuden opetukselle ovat yhteneviä Singon esittämien tehtävien kanssa. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtävinä ovat edelleen oppilaiden kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitojen kehittäminen, kiinnostuksen herättäminen kieleen, kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin sekä oppilaiden tuleminen tietoisiksi itsestään viestijöinä ja kielenkäyttäjinä. (OPH 2018b.) Oppilaiden arjen tekstitaitoja tulee laajentaa niin, että he saavat valmiuksia havaintojen ja ilmiöiden käsitteellistämiseen, ajattelunsa kielentämiseen ja luovuutensa kehittämiseen. Äidinkielellä ja kirjallisuudella on olennainen rooli oppilaiden kielikasvatuksessa sekä kielellisen ja kulttuurisen identiteetin rakentamisessa yhdessä muiden oppiaineiden sekä kotien kanssa. (OPH 2018b.) Edu.fi-sivuston kuvaus äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta koskee ennen kaikkea uusinta, vuonna 2014 hyväksyttyä POPSia ja Singon tekstin tarkoitus on ollut toimia ohjeena perusopetuksen yleisten tavoitteiden ja tuntijaon työryhmälle uusinta perustetekstiä valmisteltaessa. Edellä mainituissa teksteissä keskeisimmät oppiaineelle annetut tehtävät ovat olleet hyvin samankaltaisia kuitenkin jo POPS 1994:ssä. Kielelliset perustaidot, oppilaan kehittyminen viestijänä ja ilmaisijana sekä kielellisen ja kulttuurisen identiteetin muodostuminen toistuvat kaikissa kolmessa tutkimukseni kohteena olevassa perusteasiakirjassa hieman eri tavoin painottuen.

Kotimaisten kielten keskuksen vuonna 1998 laatiman kielipoliittisen ohjelman mukaan juuri äidinkielellä voidaan tarjota lapselle kasvuvuosinaan mahdollisimman rikas kieliympäristö. Äidinkielenopetuksen asemaa koulussa pidetään ensiarvoisen tärkeänä ja sitä tulee vahvistaa edelleen. (Räikkälä & Reuter 1998: 5 - 6.) Anneli Räikkälän ja Mikael Reuterin työryhmän (1998: 6) mukaan äidinkielen opetus on kaiken opetuksen perusta, sillä äidinkieli on ajattelun perusta. Kielipoliittisen ohjelman laatimisen aikana äidinkielen asema Suomen kouluissa on kuitenkin opetustuntien määrän perusteella ollut heikko. Kirjoittajat huomauttavat, että useimmissa muissa Euroopan maissa äidinkielen oppitunteja on enemmän kuin Suomessa. (Räikkälä & Reuter 1998: 6.) Kyseisen ohjelman laatimisen aikana opetus Suomen kouluissa perustui vuoden 1994 POPSiin. Tuolloin voimassa oli 23.9.1993 annettu valtioneuvoston päätös peruskoulun tuntijaosta (Finlex

834/1993), jossa äidinkielelle on määrätty ala-asteella vähimmäisviikkotuntimääräksi 32 ja yläasteella vastaavasti 8 (OPH 1994). Kun vuoden 2004 POPS otettiin käyttöön, äidinkielen ja kirjallisuuden vähimmäisviikkotuntimäärä korotettiin 42:een (OPH 2004: 300). Yleisimmin toteutuneen tuntijaon mukaan vuodesta 2004 lähtien alakoulussa vuosiviikkotunteja oli vähintään 33 ja yläkoulussa 9 (Sinko 2010: 2).

3.5.1 Äidinkieli Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994

Äidinkielen oppiainekohtainen osa vuoden 1994 POPSissa koostuu oppiaineen yleisestä kuvauksesta, yleisistä tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä, ala- ja yläastetta koskevista äidinkielen opiskelun tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä sekä opiskelun luonteen ja opetuksen lähtökohtien kuvauksista. Suomen kielen oppimäärää käsittelevä osa on tiivistetty yhteensä viiteen sivuun. Yleisessä kuvauksessa perustellaan äidinkielen opetuksen tärkeyttä esittämällä kielen hallinnan merkitys käsitteellisen ajattelun välineenä ja määrittelemällä äidinkielen opetukselle tärkeä kulttuuritehtävä vahvistaa oppilaan identiteettiä kielen ja kirjallisuuden tuntemuksen kautta. Opetuksessa tulee painottaa oman kielen ja kulttuurin kehittämistä ja arvostamista sekä omien vähemmistöjen ja muiden kulttuurien tuntemista. Äidinkielen opetuksen huomautetaan myös kantavan päävastuuta oppilaiden kielellisistä perustaidoista ja rakentavan näin oppimaan oppimisen perustaa. (OPH 1994: 42.)

Äidinkielen opiskelun yleisiksi tavoitteiksi ja keskeisiksi sisällöiksi määritellään oppilaan itseluottamuksen sekä ilmaisuhalun ja -rohkeuden vahvistuminen ja taitavaksi viestijäksi kehittyminen. Oppilaasta tulisi kehittyä hyvä lukija ja kirjoittaja, joka hallitsee erilaisten tekstien ymmärtämisen ja kirjoittamisen. Myös tietotekniikka ja omien taitojen arviointi tulee ottaa huomioon. Kirjallisuuden lukeminen kuuluu äidinkielen opetukseen ja oppilas kehittää sen avulla tunne-elämäänsä ja maailmankuvaansa sekä saa tietoa itsestään, toisista ihmisistä ja inhimillisestä kokemuksesta. Kielestä, kirjallisuudesta ja kulttuurista tulee myös välittää tietoa, joka auttaa oppilasta ymmärtämään omaa äidinkieltään ja suomalaista kulttuuria, kuten myös muita kieliä ja kulttuureita. (OPH 1994: 42 - 43.)

Edellä mainittuja yleisiä tavoitteita ja sisältöjä täsmennetään ala- ja yläasteita koskevissa kohdissa. Ala-asteen tavoitteita ja sisältöjä käsittelevissä kappaleissa korostuvat luku- ja kirjoitustaidon vakiinnuttaminen, oppilaan omien ilmaisu- ja vaikutusmahdollisuuksien tiedostaminen suullisessa ja kirjallisessa vuorovaikutuksessa, kirjallisuuden, medioiden ja teatterin tarjoamat elämykset ja kokemukset oman ilmaisun ja ajattelun rakentajina. Lisäksi äidinkielen opetuksen tulee nivoutua kaikkeen oppimiseen, puheviestinnän, lukemisen ja kirjoittamisen taitoja

harjoitellaan kaikissa oppiaineissa. (OPH 1994: 43 - 44.) Yläasteen äidinkielen opiskelun tavoitteita ja keskeisiä sisältöjä täsmennetään hyvin samanlaisilla asioilla kuin opetusta ala-asteellakin käsittelevässä kappaleessa. Yläastetta varsinaisesti käsittelevä kappale on vain noin sivun mittainen. Keskeistä on oppilaan kirjallisen ja suullisen viestintäkyvyn kehittyminen edelleen, viestintäympäristön laajentuminen, jossa oppilas toimii sekä osallistujana että vaikuttajana, tiedonhankintataitojen ja luku-, kuuntelu-, puhe- ja kirjoittamisstrategioiden kehittäminen sekä kieli- ja kulttuuri-identiteetin vahvistuminen kirjallisuuden ja erilaisten kielimuotojen tuntemuksen kautta. (OPH 1994: 45.)

Opiskelun luonnetta ja opetuksen lähtökohtia käsittelevässä kappaleessa keskeiseksi nousevat erityisesti oppilaan oman luovuuden ja ilmaisun korostaminen, lukutaidon kehittämisessä oppilaan omien edellytysten huomioiminen sekä kirjoittamisen, lukemisen ja puhumisen prosessiluontoinen työskentely (OPH 1994: 45 - 46). Äidinkielen oppiaineen funktionaalinen ja jopa välineellinen luonne välittyy äänne-, muoto- ja lauserakenteiden käsittelyä koskevassa kappaleessa. Sen mukaan kielen tarkastelu kytketään kielenkäyttöön ja kielen rakenteita tulee tarkastella niiden tehtävän kannalta. (OPH 1994: 46.) Lisäksi POPS 1994:ssä todetaan, että ”Kielentuntemuksen käsitteiden valintakriteerinä on niiden käyttökelpoisuus kielenkäyttötaitoa kehitettäessä. Äidinkielen keinoista tiedostuminen auttaa myös muiden kielten opiskelussa.” (OPH 1994: 46). Äidinkielen eri osa-alueiden tiedot ja taidot ovat kietoutuneet toisiinsa ja aineen sisäistä eheyttä vahvistetaan ja hyödynnetään opetuksessa. Myös äidinkielen taitojen integroimista aihekokonaisuuksien opettamiseen korostetaan. Menetelmissä ja opiskelutavoissa tulee ottaa huomioon sekä yksilöllinen että yhteistoiminnallinen oppiminen. (OPH 1994: 46.)

POPS 1994:n aihekokonaisuuksista viestintäkasvatus on vahvimmin yhteydessä äidinkielen oppiaineeseen. Äidinkielen ja kuvaamataidon määritellään olevan keskeisimmät runkoaineet viestintäkasvatuksessa ja etenkin äidinkielessä korostuvat viestintätaidot, tekstianalyttisyys, kommunikatiivisuus ja kieli elämänhallinnan välineenä. Viestintäkasvatuksen tavoitteet ovat yhteneviä äidinkielen opetuksen tavoitteiden kanssa, viestintäkasvatuksessa esimerkiksi ”tuetaan oppilaan kehittymistä itsensä ilmaisijana ja kokijana, viestintäympäristöön osallistujana ja vaikuttajana sekä tiedonhankkijana ja tutkijana.” Viestintäkasvatusta voidaan käsitellä kouluissa oppimateriaali- ja työtapakysymyksenä sekä itsessään opetuksen aiheena. (OPH 1994: 35 - 36, 46.) Muita aihekokonaisuuksia ei liitetä yhtä vahvasti äidinkielen oppiaineeseen, mutta oppiainekohtaisessa osassa mainitaan kansainvälisyys- ja ympäristökasvatus, joissa ilmaisurohkeuden ja esiintymistaidon opettaminen on myös mahdollista (OPH 1994: 46).

3.5.2 Äidinkieli ja kirjallisuus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta, suomi äidinkielenä oppimäärää, käsitellään yhteensä 12:n sivun verran vuoden 2004 POPSissa. Oppiainetta luonnehditaan ja sen päämääriä kuvataan ingressissä (OPH 2004: 46, Vitikka 2009: 156). Ingressin sisältö on hyvin samankaltainen kuin vuoden 1994 POPSin äidinkielen oppiainetta käsittelevän luvun ensimmäinen kappale. POPS 2004:ssä äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteet ja sisällöt sekä kuvaukset oppilaan hyvästä osaamisesta niveltämisvaiheiden jälkeen on jäsennetty vuosiluokkien 1 - 2, 3 - 5 ja 6 - 9 muodostamiin kokonaisuuksiin. (OPH 2004: 46 - 55.) Ingressissä määritellään äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen perustehtäväksi kiinnostuttaa oppilas kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. Opetuksen lähtökohdille annetaan normeiksi yhteisöllinen näkemys kielestä ja oppilaiden omat kielelliset kulttuuriset taidot ja kokemukset. Opetuksen tulee tarjota mahdollisuuksia monipuolisiin kielellisiin taitoihin, joiden avulla oppilas rakentaa identiteettiään ja itsetuntoaan. Opetuksen tulee myös antaa oppilaalle käsitteitä, joilla kielentää maailmaa ja omaa ajatteluaan. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta luonnehditaan tieto-, taito- ja taideaineeksi, joka perustuu kieli- ja kirjallisuustieteeseen sekä viestintätieteisiin. Äidinkieli on oppilaalle sekä oppimisen kohde että väline. (OPH 2004: 46.)

Selvästi uudenlainen kuvaus äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta edeltävään POPSiin verrattuna on oppiaineen pohjaksi määriteltävä laaja tekstikäsitelmä. Se tarkoittaa, että tekstit ovat puhuttuja ja kirjoitettuja, kuvitteellisia ja asiatekstejä, sanallisia, kuvallisia, äänellisiä ja graafisia sekä näiden tekstityyppien yhdistelmiä. (OPH 2004: 46.) Vuosiluokakohtaisissa kappaleissa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen keskeiset tehtävät pyritään esittämään jatkumona ensimmäisiltä luokilta aina peruskoulun loppuun saakka. Vuosiluokkien 1 - 2 kappaleessa oppiaineen keskeiseksi tehtäväksi määritellään jo kotona, varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa alkaneen kielenopetuksen jatkuminen. Opetuksen tulee näillä luokilla olla kokonaisvaltaista ja oppilaan arkeen liittyvää kommunikaatiota. Oppilaiden yksilölliset erot tulee huomioida opetuksessa. Tavoitteet vuosiluokille 1 - 2 esitetään otsikoiden ”Oppilaan vuorovaikutustaidot karttuvat”, ”Oppilaan luku- ja kirjoitustaidot kehittyvät” ja ”Oppilaan suhde kirjallisuuteen rakentuu” alla. Keskeiset sisällöt äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa vuosiluokilla 1 - 2 koskevat vuorovaikutustaitoja, lukemista ja kirjoittamista sekä kirjallisuutta ja kieltä. POPS 1994:än verrattuna keskeiset sisällöt esitetään yksityiskohtaisemmin, esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen sisältöjä ovat:

- oikean kynäotteen ja tarkoituksenmukainen [sic] kirjoitusasennon, silmän ja käden koordinaation sekä myös tietokoneella kirjoittamisen opettelua

- oikeinkirjoitusta sana- ja lausetasolla: sanavälit ja sanan jakaminen eri riveille, isot alkukirjaimet tutuissa nimissä ja lauseiden alussa, lauseiden lopetusmerkit ja niiden käyttö omissa teksteissä. (OPH 2004: 48.)

Oppilaan hyvän osaamisen kuvaukseen 2. luokan päättyessä on sisällytetty vuorovaikutustaitoja, luku- ja kirjoitustaitoja sekä oppilaan suhdetta kirjallisuuteen ja kieleen ilmaisevia taitoja. (OPH 2004: 48 - 49).

Vuosiluokilla 3 - 5 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen keskeiseksi tehtäväksi määritellään äidinkielen perustaitojen oppiminen, näitä perustaitoja ovat sujuvan luku- ja kirjoitustekniikan oppiminen, luetun ymmärtämisen syventäminen ja tiedonhankintataitojen kartuttaminen. Oppilasta tulee ohjata kuuntelemaan, puhumaan, lukemaan ja kirjoittamaan erityyppisiä tekstejä. Kirjallisuuden lukeminen ja kirjoittaminen ovat vuosiluokilla 3 - 5 sekä opetuksen kohteita että välineitä, niillä tuetaan oppilaan lukutaidon, ilmaisuvarojen, mielikuvituksen ja luovuuden kehittymistä. Kirjallisuuden käsittelemiseen vuosiluokilla 3 - 5 kuuluu myös oppilaan harjaannuttaminen oman lukukokemuksen jakamiseen ja käsittelemiseen. (OPH 2004: 49.)

Tavoitteet ja sisällöt esitetään samalla tavalla kuin vuosiluokkia 1 - 2 käsittelevässä kappaleessakin. Vuosiluokkien 3 - 5 tavoitteet esitetään otsikoiden ”Oppilaan vuorovaikutustaidot karttuvat”, ”Oppilaan taito tulkita ja hyödyntää erilaisia tekstejä kehittyä”, ”Oppilaan taito tuottaa tekstejä ja hyödyntää niitä eri tarkoituksiin kehittyä” ja ”Oppilaan suhde kieleen, kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin syvenee” alla (OPH 2004: 49 - 50). Aikaisempaan ikäkauteen verrattuna tavoitteissa ei ole suuria muutoksia, perustaitojen vakiinnuttamisen jälkeen taitoja kehitetään ja tekstien kohteet laajennetaan koskemaan laajemmin myös oppilaan elämää ja ympäristöä (OPH 2004: 49). Keskeisiä sisältöjä on vuosiluokilla 3 - 5 enemmän kuin aikaisemmilla vuosiluokilla. Jo vuosiluokilla 1 - 2 mukana olleiden vuorovaikutustaitojen sekä kirjallisuuden ja kielen lisäksi mukana omina kohteinaan ovat tiedonhallintataidot ja puhe-esitysten laatiminen (OPH 2004: 50). Lukemisen ja kirjoittamisen sisältöjä kuvataan aikaisempaa yksityiskohtaisemmin otsikon ”Tekstinymmärtäminen” alla ja puhe-esitysten laatimisen yhteydessä, jossa kirjoittamiseen liittyviä sisältöjä ovat esimerkiksi:

- tutun asian selostaminen ja kuvailu, juonellinen kertomus, hankittujen tietojen koonti, mielipiteen ilmaisu ja perusteleminen
- oman tekstin suunnittelua, muokkaamista ja viimeistelyä
- otsikoinnin ja kappalejaon opettelua (OPH 2004: 50).

Hyvän osaamisen kuvauksessa 5. luokan päättyessä mitattavia taitoja ovat vuorovaikutukseen, tekstien tulkitsemiseen ja hyödyntämiseen, tekstien tuottamiseen ja hyödyntämiseen eri tarkoituksiin sekä kieleen, kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin liittyvät taidot (OPH 2004: 51 - 52).

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen luonne taitoja kerrostavana ja laajentavana oppiaineena tulee hyvin esiin vuosiluokkia 6 - 9 koskevasta kuvauksesta. POPS 2004 määrittelee viimeisille vuosiluokille ydintehtäväksi laajentaa oppilaan tekstitaitoja lähipiirissä tarvittavista taidoista kohti yleiskielen ja oppilaille uusien tekstilajien vaatimuksia. (OPH 2004: 53.) Opetuksen päämääränä on, että oppilas tulee entistä tietoisemmaksi tavoitteistaan ja itsestään kielenkäyttäjänä. Kyky eritellä tekstejä, tulkita niitä kriittisesti ja tuottaa niitä erityyppisiä viestintätilanteita varten on eräs opetuksen myötä saavutettavista taidoista. Opetuksen tulee kannustaa oppilasta lukemaan ja arvioimaan kirjallisuutta sekä erilaisia median tekstejä. Oppilasta ohjataan hankkimaan yleissivistävää tietoa kirjallisuudesta ja innostetaan tutkimaan kieltä. (OPH 2004: 53.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteet esitetään vuosiluokilla 6 - 9 täsmälleen samojen otsikoiden alla kuin vuosiluokilla 3 - 5 (OPH 2004: 53 - 54). Tavoitteita ohjataan kuitenkin entistä vahvemmin koulun ulkopuoliseen maailmaan, kuin myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta kohti yleisempiä, kaikkia oppiaineita koskevia tavoitteita. Esimerkkejä osatavoitteista vuosiluokilla 6 - 9 ovat:

- [oppilas] pyrkii suojelemaan vuorovaikutukselle myönteistä ilmapiiriä ja tottuu siihen, että on erilaisia näkemyksiä ja tapoja osallistua vuorovaikutukseen.
- [oppilas] harjaantuu aktiiviseksi ja kriittiseksi lukijaksi ja kuulijaksi; hänen tulkitsevat ja arvioivat luku- ja kuuntelutaitonsa kehittyvät
- [oppilas] saa käsityksen median ja tekstien mahdista tuottaa mielikuvia, muokata maailman-kuvaa ja ohjata ihmisten valintoja (OPH 2004: 53 - 54).

Keskeisiä sisältöjä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa on vuosiluokilla 6 - 9 enemmän kuin aikaisemmin. Vuosiluokkiin 3 - 5 verrattuna sisällöissä ei peruskoulun viimeisenä ikä kautena ole eroteltu erikseen kielen tehtäviä ja rakenteita koskevia sisältöjä, mutta kielen normit, rakenne ja oikeinkirjoitus ovat mukana sisällöissä ”kirjoitetun kielen lause- ja virketajun kehittämistä ja oikeinkirjoituksen vakiinnuttamista” sekä ”suomen kielen äänne-, muoto- ja lauserakenteen ominaisuuksia ja vertailua muihin kieliin”. (OPH 2004: 54 - 55.) Vuorovaikutustaidoissa keskeisiä sisältöjä ovat sekä kirjallisen että suullisen vuorovaikutuksen tavat, erilaiset viestintävälineet ja -tilanteet sekä viestintärohkeuden ja -varmuuden kehittäminen ja omien tottumusten ja taitojen arviointi (OPH 2004: 54). Tekstinymmärtämisen sisältöihin kuuluu erilaisten kuuntelu- ja lukutapojen harjoittelua, erilaisten tekstilajien ja tekstityyppien käsittelyä sekä tekstien tuottamista ja tulkintaa. Mukana ovat niin kirjoitetut kuin puhututkin tekstit sekä kaunokirjallisuus ja asiatekstit. (OPH 2004: 54.) Puhe-esitysten ja kirjoitelmien laatimisen keskeisiä sisältöjä ovat tekstien laatimisprosessiin liittyvien taitojen vakiinnuttaminen, tekstin vastaanottajan huomioiminen tekstejä laadittaessa, tietotekniikan hyödyntäminen tekstin laatimisessa sekä ilmaisukeinojen

monipuolistaminen (OPH 2004: 55). Tiedonhallintataidoissa sisältöjä ovat tiedonhankintaan, tiedon luotettavuuden ja tiedon käyttökelpoisuuden arviointiin liittyvät taidot sekä tiedon käyttämiseen omissa teksteissä liittyvät taidot (OPH 2004: 55). Otsikon ”Suhde kieleen, kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin” alla listattuihin sisältöihin kuuluu suomen kielen tuntemusta kielihistoriasta kielen ominaisuuksiin ja kielen vaihteluun, kaunokirjallisuuden tuntemusta, suomalaisen kirjallisuuden ja kansanperinteen tuntemusta sekä teatteri- ja elokuvakokemusten hankkimista, erittelyä ja jakamista (OPH 2004: 55). Vuosiluokkien 6 - 9 äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta käsittelevässä luvussa kuvataan päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8. Kuten vuosiluokkien 3 - 5 kohdalla, oppilaan saavuttamia taitoja kuvataan vuorovaikutustaitojen, tekstien tulkitsemis- ja hyödyntämistaitojen, tekstien tuottamistaitojen sekä kieleen, kirjallisuuteen ja kulttuuriin liittyvien taitojen osalta.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisessa luvussa ei ole perusteluita, periaatteiden kuvauksia, pohdiskeluja eikä didaktisia vihjeitä. POPS 2004:n yleisessä osassa luvussa ”3 Opetuksen toteuttaminen” on kuitenkin käsitelty oppimiskäsitykseen, oppimisympäristöön, toimintakulttuuriin ja työtapoihin liittyviä asioita, jotka opettajien ja koulutuksen järjestäjien tulee ottaa huomioon (OPH 2004: 18 - 19).

POPS 2004:n aihekokonaisuuksista selkeimmin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen liittyy ”Viestintä ja mediataito”. Kyseisen aihekokonaisuuden päämääränä on kehittää ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja, edistää median aseman ja merkityksen ymmärtämistä sekä kehittää median käyttötaitoja. Viestinnän tulee olla etenkin osallistuvaa, vuorovaikutuksellista ja yhteisöllistä, ja mediataitoja harjoitellaan sekä viestien vastaanottajina että tuottajina. Tavoitteet ja sisällöt määritellään siten, että media nähdään sekä oppimisen kohteena että välineenä. (OPH 2004: 39 - 40.) POPS 2004 ei itsessään anna vihjeitä tai neuvoja aihekokonaisuuksien käsittelemiseksi eri oppiaineiden yhteydessä - toisin kuin POPS 1994 - mutta siinä huomautetaan, että aihekokonaisuuksien tulee toteutua eri oppiaineissa niille luonteenomaisista näkökulmista oppilaan kehitysvaiheen edellyttämällä tavalla. Aihekokonaisuudet sisältyvät yhteisiin ja valinnaisiin oppiaineisiin sekä yhteisiin tapahtumiin, ja niiden tulee näkyä koulun toimintakulttuurissa. (OPH 2004: 38).

3.5.3 Äidinkieli ja kirjallisuus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014

POPS 2014 jakaa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta koskevat osat vuosiluokkakokonaisuuksia 1 - 2, 3 - 6 ja 7 - 9 käsittelevien päälukujen alle. Jäsennystapa poikkeaa kahdesta aikaisemmasta perusteasiakirjasta olennaisesti, mutta siitä huolimatta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineelle

määritellään edelleen keskeiset tavoitteet ja sisällöt aikaisempien POPSien tavoin. POPS 2014:n laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet liitetään lisäksi määritelyihin osatavoitteisiin ja -sisältöihin. Tavoitteiden, sisältöjen ja laaja-alaisen osaamiskokonaisuuksien yhteyttä havainnollistetaan taulukoin (OPH 2016: 106 - 107, 162 - 163, 290 - 291). Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen eri oppimäärille määritellään jokaisen vuosiluokkakokonaisuuden alussa yhteiset yleiset tavoitteet kielikasvatuksen merkityksestä ja oppiaineen tehtävästä (OPH 2016: 103 - 104, 159 - 160, 287 - 288).

Kielikasvatuksen merkitystä käsittelevässä luvussa kerrotaan koulun kielenopetuksen tukevan oppilaan kielitaidon kehittymistä ja kielen käyttöä eri tilanteissa. Kielikasvatukseen kuuluu myös eri kielten käyttäminen eri oppiaineissa. Oppilaita ohjataan tiedostamaan sekä omaa että muiden kielellisten ja kulttuuristen identiteettien moninaisuutta. Kielikasvatuksessa oppiaineiden välinen yhteistyö on olennaista. (OPH 2016: 103, 159, 287.) Kuten kielikasvatuksen merkitystä, myös oppiaineen tehtäviä käsittelevät kappaleet sisältävät POPS 2014:ssä saman sisältöisiä asioita kuin aikaisempien POPSien opetuksen lähtökohtia ja oppiaineen yleisiä tavoitteita kuvaavissa kappaleissa. Vuoden 2014 perusteasiakirjassa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tehtävänä on edelleen kehittää oppilaiden kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitoja, ohjata oppilaita kiinnostumaan kielestä, kirjallisuudesta ja kulttuurista sekä saada heidät tulemaan tietoisiksi itsestään viestijöinä ja kielenkäyttäjinä.

Oppilaiden kieli- ja tekstitaitoja laajennetaan niin, että he saavat valmiuksia myös havaintojen ja ilmiöiden käsitteellistämiseen koulun ulkopuolisessa arjessa (OPH 2016: 103, 160, 287). Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen määritellään perustuvan laajaan tekstikäsitteeseen, jossa keskeisiä ovat monimuotoisten tekstien tulkitsemisen ja tuottamisen sekä tiedon hankinnan ja jakamisen taidot. Viestintään ja vuorovaikutukseen liittyvässä opetuksessa otetaan huomioon erilaiset viestintätilanteet ja omien valintojen merkitys toisiin ihmisiin. Tekstien tuottamisen ja tulkitsemisen strategiset taidot ovat tärkeitä, kielitiedon opetuksen tulee tukea ja kehittää kielitietoisuutta ja kielen havainnoinnin taitoja. (OPH 2016: 103, 160, 287.)

Aikaisemmista perusteasiakirjoista poiketen POPS 2014:ssä määritellään opetuksen perustuvan yhteisölliseen ja funktionaaliseen näkemykseen kielestä. Tämä tarkoittaa sitä, että kielen rakenteita opiskellaan ikäkaudelle tyypillisten kielenkäyttötilanteiden ja tekstilajien yhteydessä. Opetus etenee portaittain oppilaiden kehitysvaiheiden mukaan. (OPH 2016: 103 - 104, 160, 287.) Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa huomioidaan useat kulttuurisisällöt, joista keskeisimpinä sanataide, media, draama, teatteritaide sekä puhe- ja viestintäkulttuurit (OPH 2016: 103 - 104, 160, 287 - 288). Uutta aikaisempiin POPSeihin verrattuna ovat lisäksi POPS 2014:ssä määritellyt keskeiset motivaatiotekijät äidinkielen ja kirjallisuuden oppimisessa, joita ovat opittavien asioiden

merkityksellisyys oppilaille ja osallisuuden kokemukset. Näiden saavuttamiseksi opetuksessa tulee luoda mahdollisuuksia aktiiviseen toimijuuteen ja omiin valintoihin sekä huomioida oppilaiden tekstimaailma ja kokemukset. Opetuksessa, oppimisympäristön luomisessa ja opetusmenetelmien valinnassa otetaan huomioon oppilaiden erilaisuus, yhdenvertaisuus ja sukupuolten tasa-arvo ja tuetaan niin edistyneitä kuin oppimisvaikeuksien kanssa ponnistelevia. (OPH 2016: 104, 160, 288). Oppilaiden yksilöllisten erojen huomioiminen ja mahdollisuudet aktiiviseen toimijuuteen ovat olleet toki läsnä jo aikaisemmissakin perusteasiakirjoissa, mutta vuoden 2014 POPSissa ne on yhdistetty oppilaita motivoiviksi keinoiksi.

Edellä mainitut alaluvut toistuvat POPS 2014:ssä jokaisen vuosiluokkakohtaisen pääluvun yhteydessä lähes identtisinä. Näiden alalukujen lisäksi kaikkia oppimääriä koskevissa yhteisissä osissa on määritelty jokaiselle vuosiluokkakokonaisuudelle oppiaineita koskevat erityiset tehtävät, oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät tavoitteet, ohjausta, eriyttämistä ja tukea koskevat asiat sekä oppilaan oppimisen arviointiin liittyvät asiat. Vuosiluokkien 1 - 2 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen erityisenä tehtävänä on kuuntelemisen, puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen perustaitojen kehittäminen (OPH 2016: 104). Opetuksen tulee vahvistaa kiinnostusta ja innostusta kielelliseen ilmaisuun, draamaan, kaunokirjallisuuteen ja monimuotoisten tekstien tuottamiseen ja tulkitsemiseen. Lisäksi opetuksen tulee muodostaa jatkumo esiopetuksesta kouluun niin äidinkielen perustaitojen kuin laaja-alaisen osaamisen osalta. (OPH 2016: 104.) Vuosiluokilla 3–6 opetuksen erityisenä tehtävänä on oppilaiden ilmaisu- ja vuorovaikutustaitojen sekä lukemisen ja tekstien tuottamisen taitojen ja strategioiden sujuvoittaminen ja tekstilajivalikoiman laajentaminen (OPH 2016: 161). Ensimmäisille vuosiluokille asetetut tehtävät eivät siis olennaisesti muutu, vaan oppilaiden taitojen ja iän karttuessa samoja taitoja pikemminkin syvennetään. Monimediaiset vuorovaikutustilanteet ja monimuotoisemmat tekstit tulevat osaksi opetusta. Kiinnostuksen kielen havainnointiin, lukuharrastukseen ja monenlaiseen ilmaisuun tulee lisääntyä, samoin opetuksen tulee tarjota kieleen ja kirjallisuuteen liittyviä elämyksiä. (OPH 2016: 161.) Vuosiluokille 7 - 9 tultaessa oppilaiden kielelliset ja kulttuuriset taidot ovat kehittyneet siinä määrin, että opetuksen erityiseksi tehtäväksi asetetaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja monimediaisissa viestintäympäristöissä toimiminen siten, että oppilaat oppivat hahmottamaan oman viestijäkuvansa ja pystyvät osaltaan vaikuttamaan myönteiseen viestintäilmapiiiriin (OPH 2016: 288). Opetuksen tulee rohkaista oppilaita oma-aloitteisiksi ja osallistuviksi kansalaisiksi, jotka osaavat perustella näkemyksiään ja vaikuttaa omaan elämäänsä ja ympäröivään yhteiskuntaan eri viestintävälineitä hyödyntäen. Teksteissä otetaan huomioon myös koulun ulkopuolinen tekstimaailma ja kirjallisuuden analyysin ja tulkinnan taitoja syvennetään. (OPH 2016: 288.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvissä tavoitteissa vuosiluokilla 1 - 2 määritellään, että oppimisympäristön tulee olla monipuolinen oppimis- ja kieliympäristö. Oppilaita kiinnostavan kirjallisuuden ja monimuotoisten tekstien tulee olla saatavilla, tekstejä tuotetaan yksin ja yhdessä, kieltä tutkitaan leikinomaisesti esimerkiksi draamaa hyödyntäen. Opetuksen eheyttämisessä otetaan huomioon ilmiöiden kielellinen hahmottaminen eri oppiaineissa ja draamaa integroidaan muihin oppiaineisiin, kokemusten ja elämysten jakaminen sekä taitojen harjoittelu yksin ja yhdessä korostuvat opetuksessa. Viestintäteknologiaa hyödynnetään opetuksessa ja oppimisympäristöä laajennetaan luokan ulkopuolelle sopivin tavoin, kuten koulu- ja lähikirjaston toimintaan tutustumalla. (OPH 2016: 104 - 105.)

Vuosiluokille 3 - 6 tullessa oppimisympäristön tulee olla entistä yhteisöllisempi, oppilaiden näkemyksiä tulee arvostaa ja tekstejä tuotetaan sekä yksin että yhdessä. Opetuksessa käytetään aikaisempien vuosiluokkien tapaan oppilaita kiinnostavia ja heidän itsensä valitsemia kirjoja ja muita monimuotoisia tekstejä. Työtapojen valinnassa yhdessä toimiminen korostuu aikaisempia vuosiluokkia enemmän, lisäksi opetusta eheytetään prosessinomaisen opiskelun ja projektityöskentelyn avulla. (OPH 2016: 161.)

Vuosiluokilla 7 - 9 oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät tavoitteet äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa ovat sisällöiltään vastaavia kuin aikaisemminkin vuosiluokilla. Oppimisympäristön tulee edelleen olla yhteisöllinen, mutta peruskoulun loppuvaiheessa sen tulee lisäksi tukea oppimaan oppimisen taitoja sekä tarjota runsaasti kielellisiä virikkeitä ja mahdollisuuksia etsiä, käyttää ja tuottaa tietoa laajoistakin tekstikokonaisuuksista monimediaisissa ympäristöissä (OPH 2016: 288). Tekstien tuottaminen yksin ja yhdessä, viestintäteknologian hyödyntäminen, eheyttäminen prosessi- ja projektityöskentelyn avulla sekä oppiaineen sisältöalueiden keskinäinen ja muiden oppiaineiden välinen integrointi ovat edelleen läsnä opetuksessa. Työtapojen valinnan tulee tukea oppilaiden luetun ymmärtämisen strategioiden hallintaa ja tekstin tuottamisen prosessien sujuvoitumista. Vuorovaikutusharjoituksilla vahvistetaan jokaisen oppilaan viestijäkuvaa. (OPH 2016: 288.)

Ohjausta, eriyttämistä ja tukea äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa käsittelevissä kappaleissa toistuvat monet oppiaineen yleisiksi tavoitteiksi ja tehtäviksi määritellyt asiat. Kielelliset vaikeudet pyritään tunnistamaan hyvin varhain ja oppilaille tarjotaan heidän tarvitsemaansa tukea. Vuosiluokilla 1 - 2 mainitaan opettajan konkreettisena toimintakeinona sanojen, virkkeiden ja tekstien lukemisen, ymmärtämisen ja kirjoittamisen tapojen mallintaminen (OPH 2016: 105). Vuosiluokilla 3 - 6 äidinkielen ja kirjallisuuden ydintaitojen oppimiseksi annetaan mallien lisäksi sekä yhteisöllistä että yksilöllistä tukea. Samassa ikävaiheessa perusteisiin kirjataan tavoitteeksi

kannustaa jokaista oppilasta taitotasoaan vastaavan kirjallisuuden ja muiden tekstien lukemiseen ja ohjata luetun ymmärtämisen strategioiden käyttöön sekä sopivien opiskelustrategioiden kehittämiseen ja omien vahvuuksien tunnistamiseen. Tämä tavoite on ajankohtainen edelleen vuosiluokilla 7 - 9. (OPH 2016: 161, 289.) Kautta koko peruskoulun oppilaita ohjataan toimimaan turvallisesti ja vastuullisesti mediaympäristössä, tekstit ja työtavat valitaan niin, että oppilaiden yhdenvertaisuus ja sukupuolten tasa-arvo toteutuu. Lisäksi kielellisesti taitavia oppilaita ohjataan haastavampien tehtävien, materiaalien ja tekstiympäristöjen pariin, peruskoulun loppuvaiheessa lahjakkaampia oppilaita ohjataan myös heille itselleen soveltuvien työtapojen löytämisessä ja tavoitteiden asettamisessa. (OPH 2016: 105, 161, 288.) Vuosiluokilla 7 - 9 tavoitteet laajenevat myös koulun ulkopuolella tapahtuvan oppimisen tukemiseen, lisäksi yksilöllisen ohjauksen ja palautteen merkitys vuorovaikutustaitojen ja tekstien tuottamistaitojen kehittämisessä korostuu (OPH 2016: 288).

Myös arviointia äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa eri vuosiluokkakokonaisuuksilla käsitellään POPS 2014:ssä omina alalukuinaan. Arvioinnin yleisen osan rinnalla äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen yhteydessä arvioinnille annetut tehtävät ja tavoitteet ohjaavat opettajia arviointikriteerien käytössä. (OPH 2016: 105, 161, 289.) Vuosiluokkien 1 - 2 arviointia äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa käsittelevässä luvussa määritellään oppiaineen ydintaidot, joiden osaamista opettajien tulee arvioida:

”Oppimisprosessin kannalta keskeisiä arvioinnin ja palautteen antamisen kohteita äidinkielen ja kirjallisuuden eri oppimäärissä ovat

- edistyminen itsensä ilmaisemisessa ja vuorovaikutustaidoissa, sana- ja käsitevarannon karttuminen
- edistyminen lukutaidossa sekä tekstien ymmärtämisessä ja lukemisen harrastamisessa
- edistyminen tekstin tuottamisessa, erityisesti käsin kirjoittamisen ja näppäintaitojen kehittyminen
- edistyminen kielen ja kulttuurin ymmärtämisessä, erityisesti havaintojen tekeminen sanojen merkityksestä ja arjen kielenkäyttötilanteista.” (OPH 2016: 106).

Näitä taitoja ei toisteta myöhempien vuosiluokkakokonaisuuksien osaluvuissa, mutta niissä esitettyihin osaamisen alueisiin viitataan myös vuosiluokilla 3 - 6 ja 7 - 9 (OPH 2016: 161, 289).

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteet, sisällöt ja hyvän osaamisen kriteerit (arvosanalle 8) on esitetty jokaisen vuosiluokkakokonaisuuden lopussa taulukkoina. Tavoitteiden ja sisältöjen suhdetta havainnollistavaan taulukkoon on koottu lisäksi laaja-alaiset osaamistavoitteet tunnisteilla L1-7 (OPH 2016: 106 - 107, 162 - 163, 290 - 291). Tavoitteet äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa POPS 2014:ssä on kirjoitettu auki taulukkoon seuraavien pääotsikoitten alle ”Vuorovaikutustilanteissa toimiminen”, ”Tekstien tulkitseminen”, ”Tekstien tuottaminen” sekä ”Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen”. Nämä ovat myös sisältöalueiden otsikoita ja ne toistuvat samoina jokaisen vuosiluokkakokonaisuuden yhteydessä. (OPH 2016: 106 - 107, 162 - 163,

290 - 291.) Äidinkielessä ja kirjallisuudessa vuosiluokilla 7 - 9 tavoitteita on kaikkiaan 17 kappaletta, vuosiluokilla 1 - 2 14 kappaletta ja vuosiluokilla 3 - 5 15 kappaletta. Sisällöt esitetään samojen otsikoiden alla ja niiden kuvaukset on yhdistetty taulukkoon tunnisteilla S1-4. Lisäksi taulukossa tavoitteisiin yhdistetyt laaja-alaiset osaamistavoitteet on esitetty tunnisteilla L1-7. (OPH 2016.)

Sisältöalueiden kuvauksista välittyä taitojen kerrostuminen ja eteneminen oppilaiden iän myötä, esimerkiksi vuorovaikutusosaamisen tulisi peruskoulun edetessä kehittyä siten, että vuosiluokilla 1 - 2 keskitytään perustaitojen vakiinnuttamiseen ja oppilaan omaan kokemukseen, vuosiluokilla 3 - 6 mukana on vahvemmin toisten huomioiminen sekä palautteen antaminen ja vastaanottaminen, vuosiluokilla 7 - 9 taas taitoja laajennetaan kohti koulun ulkopuolisia viestintätilanteita omien taitojen reflektointia. (OPH 2016: 107, 163, 291.) Vuosiluokilla 1 - 2 POPS 2014 mainitsee vuorovaikutustilanteissa toimisen menetelmiksi havainnoimisen, vuorovaikutusharjoitukset, keskustelut ja draaman. Käsiteltäviä sisältöjä ovat lastenkirjallisuus, sadut, kertomukset, lorut, tietotekstit, mediatekstit ja pelit. (OPH 2016: 107.) Vuosiluokilla 3 - 6 sisältöjä ei eritellä samalla tavalla kuin aikaisemmillä vuosiluokilla, mutta draaman käyttö on mukana edelleen, lisäksi tavoitteisiin on lisätty muun muassa kyky toimia monimediaisissa vuorovaikutustilanteissa (OPH 2016: 162). Vuosiluokilla 7 - 9 mainitaan esimerkiksi ideointi-, väittely-, neuvottelu- ja ongelmanratkaisutilanteet, joissa harjoitellaan kuuntelemisen ja puhumisen taitoja. Lisäksi viestintätilanteisiin suhtaudutaan aikaisempaa analyyttisemmin. (OPH 2016: 291.)

Tekstien tulkitsemisen osalta vuosiluokilla 1 - 2 keskitytään peruslukutaidon vakiinnuttamiseen, mutta mukana ovat jo tässä vaiheessakin monimuotoisten tekstien merkitysten ja rakenteiden havainnoiminen, myös tiedonhaun taitoja harjoitellaan (OPH 2016: 106 - 107). Vuosiluokkien 3 - 6 tekstien tulkitsemisen taidot muuttuvat aikaisempaa analyyttisemmiksi, erilaisten tekstien tunnuspiirteisiin kiinnitetään enemmän huomiota ja tullaan tietoisiksi erilaisten tekstien merkityksistä (OPH 2016: 163 - 164). Vuosiluokilla 7 - 9 tekstien tulkitsemisen taidot laajentuvat vahvasti analyyttisempaan suuntaan, sisältöjä ovat esimerkiksi erilaiset pohtivat ja kantaa ottavat tekstit sekä niiden vaikutuskeinot ja keskeiset kielelliset piirteet, kuten mielipiteen ja faktan erottaminen, suostuttelun, varmuusasteiden, asenteiden ja affektiivisuuden ilmaisu, henkilöön viittaamisen suorat ja epäsuorat keinot, referointi, asioiden välisten suhteiden osoittamisen perustelukeinot ja retoriset keinot. Lisäksi esimerkiksi tekstien tarkoitusperien kriittinen pohtiminen kuuluu tekstien tulkitsemiseen vuosiluokilla 7 - 9. (OPH 2016: 291.)

Tekstien tuottamisessa huomioidaan vuosiluokilta 1 - 2 lähtien, että tekstejä voidaan tuottaa sekä suullisesti, kirjallisesti että kuvien avulla, toisaalta myös käsin kirjoittamisen taidot ja näppäintaidot mainitaan erikseen, joten kirjoitetut tekstit saavat suuremman painoarvon. (OPH 2016:

106 - 107.) Vuosiluokilla 3 - 6 tekstin tuottamisen taidot laajenevat siten, että tuotettavien tekstien keinoista tullaan tietoisemmiksi. Oppilaat muun muassa oppivat keskeisiä käsitteitä, joilla eritellä tekstiä. Tekstien tuottamisen sisällöissä näkyy myös pyrkimys oppiaineiden väliseen integraatioon: ”Harjoitellaan opiskelussa tarvittavien tekstien tuottamisen taitoja, kuten muistiinpanojen tekemistä ja tiivistämistä” (OPH 2016: 164.) Kuten tekstien tulkitsemisen, myös tekstien tuottamisen kohdalla oppilaiden taitoja ohjataan analyyttisempaan suuntaan, tekstien keinoista tullaan aikaisempaa tietoisemmiksi ja niitä opitaan käyttämään omilla teksteissä. Vuosiluokilla 7 - 9 perehdytään tekstien tavoitteiden lisäksi arviointikriteereihin. (OPH 2016: 291 - 292.)

Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisen sisältöalueeseen kuuluu vuosiluokkien 1 - 2 aikana tutustumista kieleen sanojen, sanontojen, ilmaisutapojen, lorujen, runojen ja sanaleikkien avulla. Kiinnostuksen herättäminen lukemiseen, kirjastoon ja sen käyttöön tutustuminen sekä lastenkulttuuriin ja tapakulttuuriin tutustuminen kuuluvat myös opetukseen. (OPH 2016: 107 - 108.) Vuosiluokilla 3 - 6 sisältöalueeseen kuuluu jo edellisiltä vuosiluokilta tuttujen aiheiden lisäksi tietoisuuden lisääminen muista kielistä ja kulttuureista. Myös kielen vaihtelusta eri tilanteissa tullaan tietoisiksi. (OPH 2016: 164.) Kuten muissakin sisältöalueissa, vuosiluokkien 7 - 9 kohdalla keskitytään aikaisempia vuosiluokkia analyyttisempiin taitoihin, uutta yläkoulun aikana on etenkin kirjallisuuden tuntemuksen laajentuminen päälajeista joihinkin alalajeihin ja keskeisiin tyylivirtauksiin. (OPH 2016: 292.)

POPS 2014 keskittyy kahden aikaisemman perustetekstin tavoin tavoitteiden ja sisältöjen kuvaamiseen, mutta niiden yhteydessä ei anneta opettajalle juurikaan neuvoja esimerkiksi opetusmenetelmistä. Samoin hyvän osaamisen kriteereissä kuvailtuja taitoja opettaja voi mitata parhaaksi katsomillaan tavoilla, kunhan oppilas voi osoittaa osaamistaan monipuolisesti sekä suullisesti että kirjallisesti. Sisältöalueiden, tavoitteiden ja laaja-alaisen osaamiskokonaisuuksien liittäminen yhteen saattaa parantaa oppiaineen sisäistä integraatiota, mutta ainakin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisista luvuista viittaukset muiden oppiaineiden väliseen yhteistyöhön puuttuvat.

4 KÄSITTEET

Olen valinnut tutkittavaksi kymmenen käsitettä, jotka esiintyvät kolmessa viimeisimmässä POPSissa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen, suomen kielen oppimäärää käsittelevissä, tai muissa niihin läheisesti liittyvissä luvuissa. Käsitteet esiintyvät oppiaineen tavoitteiden ja sisältöjen sekä luonnehdintojen ja määritelmien yhteydessä. Jotkut käsitteet esiintyvät lisäksi aihekokonaisuuksia tai laaja-alaisia osaamiskokonaisuuksia käsittelevissä luvuissa, joissa niillä on selkeä yhteys äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen. Käsitteet viittaavat sisältöihin, joita opetuksessa tulee olla, taitoihin ja tietoihin, joita oppilaiden tulee omaksua ja syventää sekä oppiaineen luonteeseen vaikuttaviin näkemyksiin tieteenalasta. Joistakin tutkimistani käsitteistä on annettu POPSeissa määritelmiä ja niiden käytöstä opetuksessa on annettu esimerkkejä tai pedagogisia vihjeitä, jotkut käsitteet taas jäävät perustetekstissä vaille määritelmiä, vaikka ne esiintyisivätkin siinä useaan kertaan. Valitsemistani käsitteistä kolme esiintyy POPS 1994:ssä, neljä POPS 2004:ssä ja viisi POPS 2014:ssä. Lisäksi kolmen käsitteen kanssa lähes samaa tarkoittavia käsitteitä esiintyy kahdessa POPSissa. Käsitteiden esiintyminen useassa POPSissa mahdollistaa myös tarkastelun siitä, käyttävätkö perusteasiakirjat käsitteitä keskenään samalla tavalla, vai ovatko käsitteet mahdollisesti saaneet eri aikoina erilaisia merkityksiä.

Perusteasiakirjoista käsitteiden tarkka määrittelemineen on tyypillisesti jäänyt pois, mutta joidenkin käsitteiden alkuperästä ja tarkoitteista on tehty opetukseen liittyvää tutkimusta. Lisäksi joitakin POPS 2014:ssä käytettyjä käsitteitä on määritelty Opetushallituksen Edu.fi-verkkosivuston suomen kielen ja kirjallisuuden tukimateriaaleissa (OPH 2017). Monet käsitteistä limittyvät toisiinsa tai toimivat osittain toistensa alakäsitteinä. Tällaisissa tapauksissa joidenkin käsitteiden määrittelemineen ei ole aina mahdollista ilman toisia käsitteitä. Käsitteiden toteuttamineen ja huomioimineen itsenäisinä yksikköinä ja erittelemineen selkeästi muusta opetuksesta ei myöskään ole tästä syystä aina yksinkertaista - tai välttämättä edes mahdollista.

Vuoden 1994 perusteasiakirjasta valitsemani tutkittavat käsitteet ovat *mediakasvatus*, *viestintäympäristö* ja *mediateksti*. POPS 2004:stä valitsemani tutkittavat käsitteet ovat *viestintäympäristö*, *laaja tekstikäsitte*, *tekstitaito* ja *tekstilaji*. Tuoreimmasta, vuonna 2014 hyväksytystä POPSista tutkittavat käsitteet ovat *monilukutaito*, *kielitietoisuus*, *mediakasvatus*, *tekstimaailma* ja *ryhmäviestintätaidot*. Olen pyrkinyt valitsemaan etenkin kahdesta viimeisimmästä perusteasiakirjasta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kannalta olennaisimpia käsitteitä, jotka määrittävät koko oppiainetta ja joita opettajat voivat toteuttaa opetuksessaan monin eri tavoin. POPS 1994:stä olen valinnut käsitteitä, jotka ovat toistuneet myös kahdessa seuraavassa POPSissa.

Tässä luvussa analysoin tutkimukseen valitsemiani käsitteitä perustetekstien ja aikaisempien tutkimusten perusteella. Analyysini toimii pohjana käsitteiden operationalisoimisessa kyselylomakkeeseen, käsittelen operationalisointia tarkemmin alaluvussa 4.11.

4.1 Tekstitaito

Tekstitaidot esiintyy omana käsitteenään POPS 2004:ssä, lisäksi POPS 2014:ssä tekstitaidot ovat osa laajempaa kokonaisuutta *kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaidoissa*. Keskeisestä asemastaan opetuksessa huolimatta *tekstitaidot* mainitaan POPS 2004:ssä vain kerran äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisessa osassa vuosiluokkia 6 - 9 käsittelevässä luvussa:

Vuosiluokilla 6–9 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen ydintehtävä on laajentaa oppilaan **tekstitaitoja** lähipiirissä tarvittavista taidoista kohti yleiskielen ja oppilaalle uusien tekstilajien vaatimuksia (OPH 2004: 53).

Tämän lisäksi *tekstitaidot* esiintyy kerran saamen kielen oppimäärää käsittelevässä luvussa (OPH 2004: 78). Käsitettä ei määritellä sen välittömässä yhteydessä, mutta vuosiluokkien 3 - 5 yhteydessä oppiaineen keskeiseksi tehtäväksi määritellään äidinkielen perustaitojen oppiminen:

Opetuksen tavoitteena on sujuvan luku- ja kirjoitustekniikan oppiminen, luetun ymmärtämisen syventäminen ja tiedonhankintataitojen kartuttaminen. Oppilasta ohjataan kuuntelemaan, puhumaan, lukemaan ja kirjoittamaan erityyppisiä tekstejä. (OPH 2004: 49.)

Vaikka käsitettä tekstitaidot käytetään ensimmäisen kerran peruskoulun viimeisten vuosiluokkien yhteydessä, voidaan ajatella, että tekstitaitojen laajentaminen tarkoittaisi osaltaan juuri luku- ja kirjoitustaidon, luetun ymmärtämisen ja tiedonhankintataitojen laajentamista. Konkreettisia opetuksessa käytettäviä tapoja, joilla kyseistä oppiaineen tehtävää toteutettaisiin, voisivat olla erityyppisten tekstien kuunteleminen, puhuminen, lukeminen ja kirjoittaminen. Vuosiluokkien 6 - 9 yhteydessä mainitaan, että oppilaan tulee kehittyä tekstien erittelijänä, kriittisenä tulkitsijana ja tuottajana. (OPH 2004: 53.) Tämänkin perusteella tekstitaitojen opetukseen kuuluvat monipuoliset menetelmät, erilaiset asennoitumiset tekstejä kohtaan ja sisällöt.

Oppiaineen tavoitteita ja sisältöjä on eritelty osatavoitteiksi ja -sisällöiksi vuosiluokilla 6 - 9 vuorovaikutustaitojen, tekstien tulkitsemisen ja hyödyntämisen, tekstien tuottamisen sekä tiedonhallintataitojen alla. Käsitteenä *tekstitaidot* sisältää kaikkiin näihin oppiaineen osa-alueisiin liittyviä taitoja. Esimerkiksi erilaisten tekstien tulkitsemisen ja hyödyntämisen taidon tavoitteita esittelevässä alaluvuissa määritellään, että oppilaan tulee opetuksen avulla kehittää tekstityyppien ja

tekstilajien tuntemustaan ja tottua ennakoimaan, millaista luku-, kuuntelu- tai tiedonhankintatapaa tekstilaji ja tavoite edellyttävät (OPH 2004: 53). Lisäksi tekstinymmärtämisen sisältöjä määrittelevässä alaluvussa mainitaan esimerkiksi kulttuurissa keskeisten tekstilajien ja tekstien tarkastelu rakenteellisina ja merkityksellisinä kokonaisuuksina (OPH 2004: 54). Kuten Kosonen ja Lehti (2009: 53) huomauttavat, ei perustetekstissä kerrota erikseen, mitä nämä keskeiset tekstilajit ovat, vaan opettajan tekemät valinnat ja oppimateriaalien tarjoamat mahdollisuudet määräävät, millaisia tekstejä opetuksessa käytetään. Kosonen ja Lehti määrittelevät tekstilajien tunnistamisen ja tuottamisen taidot merkittäviksi sosiaalisiksi taidoiksi, joiden hallinta vaikuttaa olennaisesti kykyyn toimia yhteiskunnassa. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksella on siis suuri vastuu tarjota oppilaalle riittävät tekstitaidot, jotta tämä voisi menestyä jatko-opinnoissa ja kartuttaa edelleen omia tekstitaitojaan. (Kosonen & Lehti 2009: 53.)

Luukka (2009: 13) huomauttaa *tekstitaitojen* käsitteen tarkoittavan hieman eri asioita kontekstista riippuen. Luukan mukaan *tekstitaidot* ovat toiminnallisia ja sosiaalisia käytänteitä, jotka omaksutaan yleensä toimimalla yhteisöissä ja autenttisissa tekstitilanteissa. Tämän vuoksi *tekstitaitojen* opetukseen ei myöskään ole yhtä opetusmenetelmää, vaan useita tapoja, joilla opetuksessa voidaan luoda sellaisia oppimistilanteita ja -ympäristöjä, joissa monimuotoisiin *tekstitaitoihin* voidaan sosiaalistua. (Luukka 2009: 16, 21.)

POPS 2004:ssä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen perustaksi määritellään yhteisöllinen näkemys kielestä: ”yhteisön jäsenyys ja osallisuus tietoon syntyvät, kun oppii käyttämään kieltä yhteisön tavoin” (OPH 2004: 46). Myös oppiaineen perustana oleva *laaja tekstikäsitys* vaikuttaa siihen, mitä *tekstitaitoihin* tulisi ajatella sisältyvän. *Tekstitaitojen* määritelmään kuuluu näin ollen olennaisesti koko oppiainetta määrittävä käsitys siitä, mikä on äidinkielen ja kirjallisuuden ydintehtävä peruskoulussa sekä millaisten kokonaisuuksien ajatellaan muodostavan tekstit, joita oppilaiden tulee hallita peruskoulun päättyessä. Kosonen ja Lehti (2009: 45) huomauttavat artikkelissaan perinteisen lukemaan ja kirjoittamaan opetuksen järjestäytyneen *laajan tekstikäsitksen* myötä uudelleen. Lukemista ja kirjoittamista ei nähdä enää erillisinä taitoina, vaan saman ilmiön eri tahoina, jotka limittyvät toisiinsa. *Tekstitaitojen* eri tahoja ovat myös puhuminen ja kuunteleminen sekä kielioppi, kun kielen rakenteiden ja merkitysten tutkiminen liitetään osaksi *tekstitaitojen* opetusta. (Kosonen & Lehti 2009: 46.)

Kosonen ja Lehti (2009: 46) tiivistävät tekstitaidot monimuotoisen tekstikäsitksen mukaisten tekstien ymmärtämis-, luku- ja tuottamistaidoiksi, tämän määritelmän mukaan käsite *tekstitaidot* kattaa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen alan lähes kokonaan. Luukan tavoin Kosonen ja Lehti

(2009: 46) näkevät *tekstitaidot* erilaisina kielellisinä taitoina, joihin oppilaat sosiaalistuvat ikäkaudelleen sopivalla tavalla peruskoulun eri vaiheissa.

POPS 2014:ssä *tekstitaidot* ovat osa kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitoja. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtäväksi määritellään oppiaineen yleisissä osissa jokaisen vuosiluokkakokonaisuuden yhteydessä kehittää oppilaiden kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitoja ja ohjata heitä kiinnostumaan kielestä, kirjallisuudesta ja muusta kulttuurista ja tulemaan tietoiseksi itsestään viestijöinä ja kielenkäyttäjinä. (OPH 2016: 103, 160, 287.)

Kuten POPS 2004:ssäkin nämä taidot nähdään kumuloituvina ensimmäisiltä vuosiluokilta peruskoulun päättövaiheeseen saakka. Vuosiluokilla 1 - 2 taidot keskittyvät oppilaan itsensä ilmaisemisen ja vuorovaikutuksen taitojen vahvistamiseen. Kielellistä tietoisuutta ja kuuntelemisen, puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen perustaitoja kehitetään ja oppilaan kiinnostusta oppiaineen eri alueisiin vahvistetaan. (OPH 2016: 104.) Vuosiluokilla 3 - 6 keskitytään oppimaan oppimisen ja vuorovaikutuksen taitojen, lukuharrastuksen sekä sujuvan ja monipuolisen luku- ja kirjoitustaidon vakiinnuttamisessa. Tekstien tuottamisen ja tulkitsemisen yhteydessä siirrytään tarkastelemaan kielen piirteitä ja kirjallisuuden keinoja, lisäksi lyhyiden tekstien lukemisesta edetään kokonaisteosten lukemiseen ja lukukokemusten monipuoliseen jakamiseen. (OPH 2016: 162.) Vuoden 2004 POPSin tavoin POPS 2014 asettaa vuosiluokilla 7 - 9 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteiksi laajentaa oppilaan kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitoja yhä enemmän koulussa käsiteltävistä teksteistä kohti yhteiskunnallisia sekä työelämässä ja opiskelussa tarvittavia tekstejä. Vuorovaikutustilanteissa korostuu oppilaan kyky hahmottaa oma viestijäkuva ja vaikuttaa myönteisesti viestintäilmapiiiriin. (OPH 2016: 288.)

POPS 2014:n yhdistämät tavoitteet ja sisällöt *tekstitaidoille* ovat yhteneviä POPS 2004:ssä esitettyihin. *Tekstitaidot* liittyvät edelleen vahvasti kokonaisuuteen, jossa määritellään äidinkielen ja kirjallisuuden ydintaitojen sisältöjä ja tavoitteita. Edelliseen POPSiin verrattuna POPS 2014:n tapa käsitellä *tekstitaidot* osana kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitoja avaa *tekstitaitojen* käsitettä enemmän, sillä jo ennen POPS 2014:ä *tekstitaitojen* opettamisessa olivat mukana myös kielellisten taitojen ja vuorovaikutuksen opettaminen. *Tekstitaitojen* käsitteen laajuudesta kertoo myös etenkin aikaisemmin viitattu Kososen ja Lehden artikkeli, jossa käsitellään myös kielen rakenteiden opettamista osana tekstitaitojen opetusta (Kosonen & Lehti 2009: 46) sekä kyselylomakkeeseen kysymykseen ”Miten tekstitaito näkyy opetuksessasi?” annettu vastaus ”tekstitaitoa on kaikki”.

4.2 Laaja tekstikäsitys

Käsitettä *laaja tekstikäsitys* käytetään perusteasiakirjoissa ensimmäisen kerran POPS 2004:ssä. *Laaja tekstikäsitys* määritellään oppiaineen pohjaksi, sen mukaan tekstit ovat puhuttuja ja kirjoitettuja, kuvitteellisia ja asiatekstejä, sanallisia, kuvallisia, äänellisiä ja graafisia sekä näiden tekstityyppien yhdistelmiä. (OPH 2004: 46.) *Laaja tekstikäsitys* näkyy POPS 2004:n äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineelle asettamien keskeisten tavoitteiden ja sisältöjen yhteydessä esimerkiksi mainintoina erilaisista median teksteistä, joilla voidaan muokata maailmankuvaa ja ohjata ihmisten valintoja, tekstilajien ja tekstityyppien tuntemuksesta, joiden tulkintaan ja tuottamiseen käytetään erilaisia luku-, kuuntelu- ja tiedonhankintatapoja sekä peruskoulun päättövaiheen hyvän osaamisen kuvauksessa, jonka mukaan oppilas pystyy esimerkiksi tekemään havaintoja ja päätelmiä tekstien visuaalisista, auditiivisista ja kielellisistä keinoista. (OPH 2004: 53 - 57.) Opetuksessa tulee POPS 2004:n mukaan olla sekä monenlaisia ja monimuotoisia tekstejä, mutta konkreettisia esimerkkejä sopivista teksteistä annetaan varsin vähän (OPH 2004: 53 - 55). Hyvän osaamisen kuvauksen mukaan oppilaan tulee hallita peruskoulun päättövaiheessa suullisia ja kirjoitettuja tekstejä eri tarkoituksiin, muun muassa kuvauksia, kertomuksia, määritelmiä, tiivistelmiä, selostuksia, kirjeitä, hakemuksia, yleisönosastokirjoituksia ja muita kantaa ottavia ja pohtivia tekstejä (OPH 2004: 57). Perustetekstissä ei määritellä, tulisiko edellä mainittujen tekstien laatimisessa käyttää esimerkiksi kuvallisia keinoja, mutta oppilaan tulee joka tapauksessa pystyä tuottamaan tekstejä sekä käsin että tekstinkäsittelyohjelmalla ja hyödyntää työskentelyssä tietotekniikkaa ja viestintävälineitä (OPH 2004: 57).

Laaja tekstikäsitys esiintyy myös POPS 2014:ssä. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen mainitaan perustuvan laajaan tekstikäsitykseen, mutta käsitettä ei avata tai selitetä tämän enempää. Keskeisiksi taidoiksi määritellään laajan tekstikäsityksen yhteydessä monimuotoisten tekstien tulkitsemisen ja tuottamisen sekä tiedon hankinnan ja jakamisen taidot. (OPH 2016: 103, 160, 287.) Vuoden 2014 perusteteksti olettaa käsitteen merkityksen vakiintuneen POPSin käyttäjille tutuksi kymmenessä vuodessa. Tänä aikana tieto- ja viestintätekniikan kehittyminen on ollut vilkasta, se on arkipäiväistynyt etenkin oppilaiden vapaa-ajassa ja mitä todennäköisimmin myös opetuksessa käytettävät tekstit ovat sen vaikutuksesta monipuolistuneet. Jo vuoden 2004 POPSissa velvoitetaan huomioimaan mediatekstit opetuksessa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta käsittelevän osan lisäksi aihekokonaisuudessa Viestintä ja mediataidot. Kyseisen aihekokonaisuuden keskeisiin sisältöihin kuuluu muun muassa viestien sisällön ja tarkoituksen erittely ja tulkinta, viestintäympäristön muuttuminen ja monimediaisuus. (OPH 2004: 40.)

POPS 2014:ssä mediateksteillä on aikaisempaa suurempi rooli opetuksessa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisessa osassa. Oppilaiden tulee esimerkiksi pystyä etsimään, käyttämään ja tuottamaan tietoa monimediaisista tekstikokonaisuuksistakin. (OPH 2016: 288.) Pirjo Singon (2010: 4) laatimassa yhteenvedossa viitataan aikaisempiin selvityksiin yläkoululaisten äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arvioinnista. Näiden selvitysten mukaan oppilaat ovat harjaantuneet ennen kaikkea kertovien tekstien laatimiseen, mutta asia-artikkelit, raportit, tutkielmat, lukupäiväkirjat, kokousasiakirjat, tiedotteet, uutiset, tiivistelmät ja kirjalliset koevastaukset edustavat tekstejä, joiden laatiminen on jäänyt toisissa kouluissa selvästi vähemmälle kuin toisissa (Sinko 2010: 4). Tulokset, joihin Sinko (2010: 4) viittaa, ovat suurimmaksi osaksi peräisin Hannu-Pekka Lappalaisen selvityksistä, jotka on julkaistu vuosina 2004, 2006 ja 2008. *Laajan tekstikäsitteiden* perustetekstiin kirjaamisesta huolimatta koulussa laadittavissa teksteissä ovat korostuneet kertovat, luovat kirjoitelmat.

Tavoite tekstikäsitteiden, ja näin myös koulussa tuotettavien tekstien, laajentamisesta POPS 2014 käyttöönoton myötä näkyy esimerkiksi Edu.fi-verkkosivustolla julkaistuissa OPS2016-tukimateriaaleissa (OPH 2018b). Sivuston mukaan esimerkiksi käsitettä *tekstilaji* käytetään POPS 2014:ssä aikaisempaa laajemmassa merkityksessä. *Tekstilaji* ei ole pelkkä tekstin rakennekaava, vaan sosiaalisen kanssakäymisen vakiintunut toimintatyyppi, joka ohjaa tapaa toimia kielelle ja muilla merkitystä tuottavilla keinoilla. Tämän määritelmän mukaan *tekstilaji* on siis yhteisölliseen toimintaan osallistumista, kuten uutisten tuottamista tai seuraamista, jalkapallojoukkueen fanittamista tai kaunokirjallisen teoksen arviointia. (OPH 2017b.) Luukka ja Leiwo (2004: 26) huomauttavat, että *laajan tekstikäsitteiden* mukaisesti tekstit eivät pelkästään välitä merkityksiä vaan myös rakentavat niitä. Tekstien ymmärtäminen kuvista, liikkuvista ja äänellisistä elementeistä muodostuviksi kokonaisuuksiksi on vahvasti yhteydessä *tekstitaitojen* osaamiseen. Tekstien tulkitsemisen ja tuottamisen sekä aktiivisena kansalaisena toimimisen edellytyksenä on ymmärtää viestinnän rakentuvan erilaisten signaalien, ikonien ja symbolien, joista kieli ja kielelliset symbolit ovat vain yksi tapa muiden joukossa, avulla. (Luukka & Leiwo 2004: 26 - 27.) Tämän vuoksi käsitteet *laaja tekstikäsite*, *tekstitaidot* ja *tekstilaji* limittyvät niin perusteteksteissä kuin kyselyyn saaduissa vastauksissakin.

Kun tekstiksi käsitetään pelkkiä kirjaimia sisältäviä perinteisten tekstien lisäksi muunlaisetkin kokonaisuudet, on luontevaa, että myös oppilaiden tuottamat tekstit poikkeavat perinteisistä teksteistä. Edu.fi-sivuston tukimateriaaleissa kirjallisuuden opetukseen annetaan erilaisia vinkkejä. Esimerkiksi tietokirjallisuuden pohjalta voidaan tuottaa erilaisia fiktiivisiä tekstejä, maalata kuvia,

tehdä mainoksia tai kirjoittaa uutisia. Tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämistä ehdotetaan kuunnelmien, videoiden ja blogien laatimiseen. (OPH 2017c.)

Käsitettä *laaja tekstikäsitteisyys* ei käytetä vielä POPS 1994:ssä. Äidinkielen oppiaineen, suomen kielen oppimäärää koskevassa osassa määritellään kuitenkin, että opetuksessa tulee olla erilaisia tekstejä *mediatekstejä* unohtamatta. Oppilaan tulee opetuksen kautta omaksua monipuolisia ja tehokkaita luku-, kuuntelu-, puhe- ja kirjoittamisstrategioita, joiden avulla hän pystyy toimimaan yhteiskunnan jäsenenä. (OPH 1994: 44 - 46.) Myöhemmissä POPSeissa *laajaan tekstikäsitteeseen* liittyviä taitoja ja sisältöjä pystytään siis tunnistamaan jo POPS 1994:ssä, silti POPS 1994 ei määrittele tekstin olemusta kuten POPS 2004 ja 2014. Tämän takia *laaja tekstikäsitteisyys* ilmenee pikemminkin opettajien uudenaikaisena suhtautumisena tekstien luonteeseen, ja täten oppiaineen opettamiseen, kuin uusina tietoina, taitoina ja sisältöinä, joita opetukseen olisi tarkoitus lisätä POPSien 2004 ja 2014 myötä.

4.3 Tekstilaji

Käsitettä *tekstilaji* käytetään tutkimissani asiakirjoissa ensimmäisen kerran vuoden 2004 POPSissa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisessa osassa vuosiluokkia 6 - 9 käsittelevässä luvussa (OPH 2004: 53). Käsite mainitaan esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen vuosiluokkien 6 - 9 ydintehtävän yhteydessä. Ydintehtävä kyseisillä vuosiluokilla on laajentaa oppilaan *tekstitaitoja* lähipiirissä tarvittavista taidoista kohti yleiskielen ja oppilaille uusien *tekstilajien* vaatimuksia. (OPH 2004: 53.) Oppilaan tulee kehittää tekstityyppien ja tekstilajien tuntemustaan siten, että hän tottuu ennakoimaan millaista luku-, kuuntelu- tai tiedonhankintatapaa *tekstilaji* ja tavoite edellyttävät (OPH 2004: 53). Oppilas oppii ymmärtämään kulttuurissa keskeisiä *tekstilajeja* ja tekstien tarkastelua rakenteellisina ja merkityksellisinä kokonaisuuksina (OPH 2004: 54). Lisäksi hyvän osaamisen saavuttaessaan oppilas on kehittynyt erilaisten tekstien tulkitsijana ja hyödyntäjänä siten, että hän tunnistaa tavallisia kaunokirjallisuuden, median ja arjen *tekstilajeja* (OPH 2004: 56). Näissä yhteyksissä käsitteeseen *tekstilaji* yhdistyy useimmiten johonkin uuteen, oppilaalle aikaisemmin tuntemattomaan. Mikäli oppilaan taitojen ajatellaan laajentuvan uusien *tekstilajien* kohti, voidaan päätellä, että oppilas tuntee jo ennestäänkin erilaisia *tekstilajeja*.

POPS 2004:n määrittelemien sisältöjen ja tavoitteiden mukaan vuosiluokilla 6 - 9 *tekstilajien* olennaisten piirteiden tunnistaminen, erottaminen toisistaan ja tätä kautta nimeäminen tulevat äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen. Todennäköisesti käsitteen *tekstilaji* määrittelemisenkin tulee tapahtumaan yläkoulun aikana äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla. Erilaisten tekstien

tunnusomaisia piirteitä on toki käsitelty jo ennen yläkoulua, esimerkiksi hyvän osaamisen kuvauksessa vuosiluokan 5 lopussa määritellään oppilaan taidon tuottaa ja hyödyntää tekstejä kehittyneen niin, että hän osaa tuottaa kirjallisesti ja suullisesti erilaisia tekstejä kuten kertomuksen, kuvauksen ja ohjeen sekä pystyy rakentamaan tietoon, kokemukseen ja mielikuvitukseen perustuvia tekstejä. (OPH 2004: 52.)

POPS 2014:ssä käsite *tekstilaji* esiintyy useita kertoja, ensimmäisen kerran äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta vuosiluokilla 1 - 2 käsittelevässä yleisessä osassa, sen jälkeen äidinkielen ja kirjallisuuden eri oppimäärien kuvauksissa eri vuosiluokkakokonaisuuksien yhteydessä ja laaja-alaisista osaamiskokonaisuuksista *monilukutaitoa* vuosiluokilla 7 - 9 käsittelevien lukujen yhteydessä. Koska tämän tutkielman rajauksen ulkopuolelle jäävät muut kuin suomi äidinkielenä -oppimäärät, käsittelen *tekstilajin* käsitettä vain niissä yhteyksissä, kuin se on tutkimukseni kannalta relevanttia. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta eri vuosiluokkakokonaisuuksilla käsittelevissä luvuissa *tekstilaji* sisältyy virkkeeseen: ”Opetus perustuu yhteisölliseen ja funktionaaliseen näkemykseen kielestä: kielen rakenteita opiskellaan ikäkaudelle tyypillisten kielenkäyttötilanteiden ja *tekstilajien* yhteydessä.” (OPH 2016: 104). Tämän mukaan *tekstilajit* ovat siis eräänlainen lähde tai alusta yhteisöllisiin kielen rakenteisiin sosiaalistumiselle. Vuosiluokkia 3 - 6 käsittelevässä luvussa määritellään oppiaineen erityiseksi tehtäväksi *tekstilajivalikoiman* laajentaminen. (OPH 2016: 161). Kuudennen luokan päättövaiheessa oppilaan tulisi pystyä tuottamaan kertovia, kuvaavia, ohjaavia ja yksinkertaisia kantaa ottavia tekstejä myös monimediaisissa ympäristöissä. (OPH 2016: 166). *Tekstilajivalikoiman* laajentuminen vuosiluokilla 7 - 9 tuodaan POPS 2014:ssä esiin nimenomaisesti *monilukutaitoa* käsittelevässä osassa. Yläkoulussa *monilukutaitoa* kehitetään tutustuttamalla oppilasta kertoviin, kuvaaviin, ohjaaviin, kantaa ottaviin ja pohtiviin *tekstilajeihin*. Myös esimerkiksi työelämään ja kuluttaja- ja talousosaamiseen harjaannuttavia tekstejä tulee käyttää opetuksessa. (OPH 2016: 283.) Koska *monilukutaito* on kaikki oppiaineet läpäisevä, laaja-alainen osaamiskokonaisuus, sen puitteissa käsiteltäviä erilaisia tekstejä ei liitetä pelkästään äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen. Peruskoulun päättövaiheen hyvän osaamisen kuvauksessa määritellään hallittaviksi *tekstilajeiksi* kertovat, kuvaavat, ohjaavat, kantaa ottavat ja pohtivat tekstit, joiden piirteet oppilaan tulisi tunnistaa ja kyetä hyödyntämään niitä omissa teksteissään (OPH 2016: 293). Jyrki Kalliokoski (2002: 147) esittää *tekstilajin* sosiokulttuurisena käsitteenä. Kalliokosken mukaan meillä on kielenkäyttäjinä käsitys siitä, millaiset piirteet ovat olennaisia erilaisille teksteille, kuten pääkirjoituksille, uutisteksteille ja saarnoille. Kuhunkin *tekstilajiin* kuuluvat sanastolliset, kielipilliset, ja tekstuaaliset valinnat ovat vakiintuneet sosiaalisten käytäntöjen kautta. Kielenkäyttäjien muodostaman yhteisön tarpeet ja normit muokkaavat jo olemassa olevia ja luovat

uusia lajeja. (Kalliokoski 2002: 147.) Kalliokosken määritelmät *tekstilajien* olemuksesta ovat yhteneviä Edu.fi-sivuston (OPH 2017b) OPS2016-tukimateriaaleissa esitettyjen määritelmien kanssa *tekstilajeista eli genreistä*. Edu.fi-sivuston mukaan *tekstilajilla* on POPS 2014:ssä tekstin kokonaisrakennetta laajempi merkitys: *tekstilaji* tarkoittaa sosiaaliseen kanssakäymiseen vakiintunutta toimintatyyppiä, joka ohjaa tapaa toimia kielellä tai muilla merkityksiä tuottavilla keinoilla toistuvissa vuorovaikutustilanteissa. Tällä tavoin *tekstilajista* tulee yhteisölliseen toimintaan osallistumista. Erilaiset yksittäiset tekstit ovat Edu.fi-sivuston määritelmän mukaan *tekstilajien* toteutumia, eivätkä itsessään *tekstilajeja*. (OPH 2017b).

Eri *tekstilajeilla* on erilaisia sosiaalisia päämääriä ja siksi niihin muodostuu erilaisia kielenkäytön tapoja (OPH 2017b), POPS 2014 esittää *tekstilajien* jaon edellä kertomani mukaisesti neljään eri *genreperheeseen*, kertoviin, kuvaaviin, ohjaaviin ja kantaa ottaviin *tekstilajeihin*, lisäksi vuosiluokkien 7 - 9 yhteydessä puhutaan myös pohtivista teksteistä. Kertovat tekstit jäsentyvät ajan suhteen, kuvaavat tekstit sisältävät suuren joukon kouluopetuksen tietotekstejä, jotka ovat tarkemman luokittelun perusteella myös kuvauksia ja selityksiä. Kantaa ottavat eli argumentoivat tekstit esittävät arviointeja tai tulkintoja, perustelevat jotain väitettä tai esittelevät useita näkemyksiä samasta asiasta. (OPH 2017b.) Tämä perustetekstin tekemä jaottelu on tapa luokitella koulun tekstejä, jonka tarkoitus on jäsentää koulussa käsiteltävien tekstien moninaisuutta ja ymmärtää niiden keskinäisiä eroja. Eri *tekstilajeihin* on vakiintunut tiettyjä vaiheita ja jaksoja, jotka ovat funktionaalisia osia tekstissä. Niistä voidaan päätellä, miten eri tekstin osilla rakennetaan tekstin merkitystä. Näiden vaiheiden ja jaksojen analysointi on osa tekstin lukemista ja ymmärtämistä, näin voidaan tuoda esiin tekstin taustalla vaikuttavat merkitykset, mikä auttaa tulkitsemaan ja tuottamaan tekstejä tarkoituksenmukaisesti ja luovasti. (OPH 2017b.)

Edu.fi-sivuston tukimateriaalissa (OPH 2017b) kuvattu määritelmä *tekstilajin* käsitteestä POPS 2014:n mukaisessa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa on hyvin kattava ja edellyttää opettajalta kykyä nähdä *tekstilaji* sen perinteistä määritelmää laajempänä kokonaisuutena. Monille opettajille käsitteen merkitys onkin varmasti laajentunut ja välittyy opetukseen erilaisten tekstien monipuolisena käsittelynä. Tästä huolimatta vuoden 2014 perustetekstikään ei itsessään anna *tekstilajin* käsitteestä yhtä laajaa määritelmää kuin tukimateriaali ja tästä syystä erilaiset tulkinnat ja toteuttamistavat ovat mahdollisia.

4.4 Mediakasvatus

Käsite *mediakasvatus* esiintyy vuoden 1994 POPSissa osana *viestintäkasvatusta*, joka on eräs POPS 1994:n esittelemä aihekokonaisuus. POPS 1994:n mukaan *viestintäkasvatus* sisältää *ilmaisukasvatuksen* ja *mediakasvatuksen*, sillä silloinkin, kun viestintä tapahtuu välineiden kautta, ovat mukana kokemuksellisuuden ja elämyksellisyyden arvot. Lisäksi *joukkoviestintä* määritellään yhdeksi *mediakasvatuksen* sisältöalueeksi. (OPH 1994: 35.) *Viestintäkasvatuksen* määritelmäksi POPS 1994 antaa kulttuurisen vuorovaikutuksen luomiseen, hallintaan ja kehittämiseen liittyvän opetuksen. Äidinkieli on kuvaamataidon ohella *viestintäkasvatuksen* runkoaine, siinä korostuvat viestintätaidot, tekstianalyttisyys, kommunikatiivisuus ja kieli elämänhallinnan välineenä. *Viestintäkasvatus* tukee oppilaan kehittymistä itsensä ilmaisijana ja kokijana, *viestintäympäristöön* osallistujana ja vaikuttajana sekä tiedonhankkijana ja tutkijana. *Viestintäkasvatus* voi POPS 1994:n mukaan näkyä koulun arjessa sekä oppimateriaali- ja työtapakysymyksinä että opetuksen aiheena ja tavoitteena. (OPH 1994: 35 - 36.)

Äidinkielen oppiainekohtaisessa osassa ei käytetä käsitettä *mediakasvatus*, mutta useissa kohdissa oppiaineen sisältöihin ja tavoitteisiin on liitetty *mediatekstit*, esimerkiksi yläasteella äidinkielen opiskelun keskeisiin tavoitteisiin ja sisältöihin kuuluu oppilaan kehittyminen *viestintäympäristöön* osallistujana ja vaikuttajana niin, että hän pystyy valitsemaan, lukemaan, tulkitsemaan ja arvioimaan erilaisia tekstejä, myös *mediatekstejä*. (OPH 1994: 44 - 45.)

POPS 1994:n tapa käyttää käsitettä *mediakasvatus* viittaa siihen, että se sisältää erityisesti erilaisten välineiden käyttöä. POPS 1994 ei määrittele erikseen sitä, ovatko nämä välineet sähköisiä vai perinteisiä. POPS 2004 ei käytä käsitettä *mediakasvatus* lainkaan. Käsitteen puuttuminen perustetekstistä ei silti tarkoita, että äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa ei olisi käsitelty mediasisältöjä, -välineitä tai median keinoja. POPS 2004:ssä etenkin *mediakasvatukseen* liittyvä aihekokonaisuus on *viestintä- ja mediataidot*. Kyseisen aihekokonaisuuden päämääränä on kehittää ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja, edistää median aseman ja merkityksen ymmärtämistä sekä kehittää median käyttötaitoja. (OPH 2004: 39.) Kuten edellisenkin perustetekstin, myös POPS 2004:n aihekokonaisuuden mukaan opetuksessa tulee käsitellä sekä median välittämiä sisältöjä että median välineitä. Uutta aikaisempaan perustetekstiin nähden taas on median välittämään tietoon kohdistuva kritiikki sekä siihen liittyvät esteettiset ja eettiset arvot viestinnässä, kuten sananvapauden ja tietoturvan käsitteleminen opetuksessa. (OPH 2004: 39 - 40.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisessa osassa mediaan viitataan harvakseltaan, kuitenkin koko oppiaineen tapaa käsitellä erilaisia tekstejä määrittävä *laaja tekstikäsitys* sisältää

itsessään myös monimuotoiset ja perinteiset, erilaisia tehtäviä saavat *mediatekstit*. Etenkin kriittinen suhtautuminen mediassa välitettäviin viesteihin on läsnä myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisessa osassa, esimerkiksi vuosiluokilla 6 - 9 tekstinymmärtämisen yhteydessä eräs keskeisistä tavoitteista on, että oppilaan suhde kieleen, kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin syvenee niin, että hän ”saa käsityksen median ja tekstien mahdista tuottaa mielikuvia, muokata maailmankuvaa ja ohjata ihmisten valintoja” (OPH 2004: 54.)

Kuten POPS 2004:ä, *laaja tekstikäsitys* määrittää myös uusinta, vuoden 2014 perustetekstiä. POPS 2014 jättää *laajan tekstikäsityksen* määrittelemättä, mutta *mediakasvatuksen* ja *-tekstin* sekä muiden läheisesti näihin liittyvien käsitteiden esiintymisestä oppiainekohtaisessa osassa päätellen *laajan tekstikäsityksen* ajatellaan vakiintuneen sisältämään myös mediassa esiintyvät monimuotoiset tekstit. *Mediakasvatus* esiintyy POPS 2014:ssä omana käsitteenään äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisissa osissa (OPH 2016: 104, 160, 288). *Mediakasvatuksen* tehtävänä on mediasisältöjen tulkitseminen ja tuottaminen sekä niiden ymmärtäminen kulttuurisena ilmiönä (POPS 2014, 104, 160 ja 288). Aikaisempien POPSien tavoin media nähdään edelleen sekä opetuksessa käsiteltävinä sisältöinä että välineinä, joita oppilaat oppivat hyödyntämään eri tavoin.

Vuosiluokilla 7 - 9 erilaiset vuorovaikutustilanteet ja monimediaiset ympäristöt tulevat oppilaille tutuiksi siten, että he pystyvät hahmottamaan *omaa viestijäkuvaansa* niiden kautta. (OPH 2016: 288.) Oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvissä tavoitteissa vuosiluokilla 7 - 9 huomautetaan, että myös monimediainen ympäristö ja koulun ulkopuolinen kulttuuri- ja mediatarjonta ovat osa äidinkielen oppimisympäristöä (OPH 2016: 288). Media ja sen tekstit ovat mukana vuosiluokkien 7 - 9 oppiainekohtaisessa osassa keskeisissä sisältöalueissa, esimerkiksi tekstien tulkitsemisessa tulee ottaa huomioon erilaisia painetun, sähköisen ja audiovisuaalisen median tekstejä (OPH 2016: 291). POPS 2014:n kaikista oppiaineista läpäisevistä laaja-alaisista osaamiskokonaisuuksista etenkin *monilukutaito* ja *tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen* sisältävät myös *mediakasvatuksen* sisältöjä (OPH 2016: 22 - 23). Voidaan siis todeta, että median käsittely on lisääntynyt ja tullut näkyvämmäksi vaihteittain POPSeissa vuodesta 1994 nykyhetkeen.

Kupiainen ja Sintonen esittävät *mediakasvatuksen* moninaiseksi, monitieteiseksi ja -käytäntöiseksi ilmiöksi, joka on jatkuvassa muutoksessa. Heidän mukaansa *mediakasvatus* ilmenee eri muotoisina kasvattajien tulkinnoissa. (Kupiainen & Sintonen 2009: 5.) Tällä perusteella *mediakasvatus* on osa jokaista tutkimaani perustetekstiä riippumatta siitä, käytetäänkö niissä varsinaisesti käsitettä *mediakasvatus*. Varsinaiseksi *mediakasvatuksen* määritelmäksi Kupiainen ja Sintonen antavat kasvatuksen ja opin mediasta median parissa. *Mediakasvatuksen* ensisijaisena tavoitteena on tuottaa *medialukutaitoa* ja *medialukutaitoisia* kulttuurin toimijoita. *Medialukutaito*

puolestaan on kirjoittajien mukaan kokoelma taitoja, jotka liittyvät sekä *mediatekstien* vastaanottamiseen että vuorovaikutteisuuteen, osallisuuteen ja omaehtoiseen kulttuuriseen tuottamiseen. (Kupiainen & Sintonen 2009: 15.) Edellä esittämäni Kupiaisen ja Sintosen näkemyksen mukaan voidaan päätellä, että kouluissa työskentelevillä opettajien käsitykset mediakasvatuksen sisällöistä voivat vaihdella. Opettajien tulkinnoista riippuu, käsitelläänkö mediaa oppilaalle itselleen merkityksellisillä tavoilla vai valitseeko opettaja oppitunneille täysin toisenlaisia mediasisältöjä.

4.5 Mediateksti

Käsitettä *mediateksti* käytetään POPS 1994:ssä äidinkielen oppiainekohtaisessa osassa, POPS 2004:ssä ja 2014:ssä käsite esiintyy myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisissa osissa. POPS 2004:ssä käsite on tosin monikkomuotoinen *median tekstit*. POPS 1994:n tapa huomioida *mediatekstit* opetuksessa muistuttaa irrallista lisäystä (OPH 1994: 45). *Mediatekstit* ovat osa erilaisia tekstejä, mutta niiden osuudesta opetuksessa tulee huomauttaa erikseen perusteasiakirjan käyttäjää. Käsite *mediateksti* esiintyy POPS 1994:ssä yläasteen äidinkielen opiskelun tavoitteissa ja keskeisissä sisällöissä sekä opiskelun luonnetta ja opetuksen lähtökohtia määrittelevässä luvussa. POPS 1994:n mukaan oppilas kehittyy *viestintäympäristöön* osallistujana ja vaikuttajana niin, että hän pystyy valitsemaan, lukemaan, tulkitsemaan ja arvioimaan erilaisia tekstejä, myös *mediatekstejä*. Lisäksi opetuksessa tutustutaan oppilaiden kehitystason mukaan erilaisten tekstien, myös *mediatekstien*, sisältöön ja rakenteeseen. (OPH 1994: 44 - 45.)

Mediatekstien käsittely edellyttää oppilailta hyvin monenlaisia taitoja ja opettajilta monipuolisia opetusmenetelmiä, mutta silti niiden asema ei ole ollut vielä POPS 1994:n aikana erityisen vakiintunut, sillä perustetekstiin on tuolloin koettu tarpeelliseksi lisätä *mediatekstit* omana ryhmänään. Kuten käsitettä *mediakasvatus* koskevassa luvussa 4.4 totesin, vuoden 2004 ja 2014 POPSeissa opetuksen perustaksi on määritelty *laaja tekstikäsitys*, jonka myötä tekstien määritelmä on laajentunut koskemaan myös esimerkiksi ääntä ja kuvia sisältäviä kokonaisuuksia. *Laajan tekstikäsitksen* mukaan median välittämät viestit ja käytännöt viestiä ovat tekstejä, joita opetuksessa tulee hyödyntää opettajan valitsemalla tavalla. Lisäksi ajallisesti median käyttö ja erilaiset, etenkin sähköiset, *mediatekstit* ovat arkipäiväistyneet vuodesta 1994 nykypäivään tultaessa. Kupiaisen ja Sintosen (2009: 27) mukaan *mediakasvatuksen* kehitys on edennyt samanaikaisesti teknologian kehityksen kanssa. Tämän takia on väistämätöntä, että suhtautuminen ja käsitys *mediateksteistä* niin kouluympäristössä kuin vapaa-ajallakin on muuttunut viimeisten vuosikymmenien aikana. Mediatekstien kirjon kasvamisesta ja laajaan tekstikäsitkseen sitoutumisesta huolimatta vuoden

2004 POPSin tapa esittää *median tekstit* osana opetusta on lähes identtinen vuoden 1994 POPSiin nähden. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtäväksi vuosiluokilla 6 - 9 määritellään kannustaa oppilasta lukemaan ja arvioimaan kirjallisuutta, myös erilaisia *median tekstejä* (OPH 2004: 53). Peruskoulun päättyessä hyvän osaamisen kuvauksen mukaan oppilaan taito tulkita ja hyödyntää erilaisia tekstejä on kehittynyt niin, että hän lukee tekstejä, myös erilaisia *median tekstejä*, tarkoituksenmukaista lukutapaa käyttäen (OPH 2004: 56).

Mediatekstien tai *median tekstien* kuvaileminen eksplisiittisesti osana opetusta on siis edelleen vielä POPS 2004:ssäkin varsin suppeaa. Näiden tekstien ominaisuuksia ja käyttötapoja kuvaillaan enemmän vasta POPS 2014:ssä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisessa luvussa vuosiluokilla 1 - 2 tekstien tulkitsemisen yhteydessä ”havainnoidaan ja tulkitaan monimuotoisia ympäristön tekstejä, niiden merkityksiä ja rakenteita sekä työskennellään muun muassa kuvien, lastenkirjallisuuden, yksinkertaisten tietotekstien ja *mediatekstien* parissa.” (OPH 2016: 107). Vuosiluokilla 3 - 6 tekstien tulkitsemista harjoitellaan muiden muassa kuvaa ja tekstiä yhdistävien *mediatekstien* sujuvaa lukemista sekä käyttämään tilanteeseen ja tavoitteeseen sopivia tekstinymmärtämisen strategioita ja ajattelutaitoja. (OPH 2016: 163). Vuosiluokkia 7 - 9 käsittelevässä osassa eräs tekstien tulkitsemisen liittyvä tavoite on tarjota oppilaalle monipuolisia mahdollisuuksia valita, käyttää, tulkita ja arvioida monimuotoisia kaunokirjallisia, *asia-* ja *mediatekstejä*. (OPH 2016: 290). POPS 2014 esittää *mediatekstit* kaunokirjallisten ja asiatekstien ulkopuolisina, mutta niiden kanssa tasa-arvoisina teksteinä, joiden tulee olla oppilaan ikäkauteen sopivalla tavalla monimuotoisia. Vaikka *mediatekstien* sisältö voi sinänsä olla kaunokirjallinen tai asiapitoinen, tekevät muut tekstien ominaisuudet niistä nimenomaisesti tähän ryhmään kuuluvia.

4.6 Monilukutaito

Monilukutaito on eräs POPS 2014:n laaja-alainen osaamiskokonaisuus. *Monilukutaito* ei ole pelkästään äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa toteutettava kokonaisuus, vaan sen tulisi olla läsnä kaikkien peruskoulussa opettavien aineiden yhteydessä. Olen kuitenkin valinnut *monilukutaidon* tutkittavien käsitteiden joukkoon, sillä lukutaito on perinteisesti ollut vahvasti, tai jopa yksinomaan, äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa harjoiteltu taito. Siten on luontevaa, että *monilukutaidonkin* opetuksessa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineella on vahva rooli. *Monilukutaito* määritellään POPS 2014:ssä erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taidoiksi, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan omaa identiteettiään (OPH 2016: 22). *Monilukutaito* on sidoksissa *laajaan*

tekstikäsitteeseen ja siten opetuksessa käytetyt tekstit voivat olla esimerkiksi sanallisia, kuvallisia ja numeerisia tai näiden yhdistelmiä, ja niitä voidaan käyttää opetuksessa kirjoitetussa, puhutussa, painetussa, audiovisuaalisessa tai digitaalisessa muodossa. (OPH 2016: 22).

Monilukutaidon merkitys oppilaille perustellaan POPS 2014:ssä maailman ja sen kulttuurisen monimuotoisuuden tulkitsemisen taitoina. Tällaisia taitoja ovat käytännössä taidot hankkia, yhdistää, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa, eri ympäristöissä ja tilanteissa sekä erilaisten välineiden avulla. Myös kriittinen ajattelu ja oppimisen taidot kuuluvat *monilukutaidon* kautta saavutettaviin taitoihin. (OPH 2016: 22.) *Monilukutaidon* opetus edellyttää menetelmiin ja oppimisympäristöihin liittyviä valintoja, jotka hyödyntävät rikasta tekstiympäristöä sekä eri oppiaineiden välistä ja muiden toimijoiden kanssa tehtävää yhteistyötä. Opetuksen tulee tarjota mahdollisuuksia erilaisista teksteistä nauttimiseen ja oppimistilanteissa oppilaat käyttävät, tulkitsevat ja tuottavat erilaisia tekstejä sekä yksin että yhdessä muiden kanssa. Oppimateriaalin valinnassa kiinnitetään huomiota monimuotoisiin teksteihin, joiden kulttuurisia yhteyksiä opetellaan ymmärtämään. Opetuksessa tulee käyttää myös oppilaille merkityksellisiä ja autenttisia tekstejä sekä niistä nousevia tulkintoja maailmasta. (OPH 2016: 22 - 23.)

Monilukutaidon ilmenemistä opetuksessa eri luokka-asteilla täsmennetään vuosiluokkakohtaisissa luvuissa. Vuosiluokilla 1 - 2 *monilukutaidon* opetuksessa painottuvat kirjoitettujen tekstien perusluku- ja kirjoitustaidon kehittyminen ja sujuvoituminen sekä numeerisen lukutaidon kehittyminen. Oppilaita kannustetaan käyttämään ja tuottamaan erilaisia tekstejä, nauttimaan niistä sekä ilmaisemaan itseään niiden avulla. Kriittisen lukutaidon ja tiedonhankinnan taitoja harjoitellaan hankkimalla tietoa erilaisista lähteistä ja välittämällä sitä muille, pohtimalla kuvitteellisen ja todellisen maailman suhdetta sekä sitä, että jokaisella tekstillä on tekijänsä ja tarkoituksensa. (OPH 2016: 100 - 101.) Vuosiluokilla 3 - 6 *monilukutaidon* opetuksessa ajankohtaista on edelleen erilaisiin teksteihin liittyvien perustaitojen ja -tietojen hallinnan syventäminen, opetuksessa käytettävissä teksteissä huomioidaan oppilaiden ikäkaus. Tekstien keinoihin välittää tietoa, luoda mielikuvia tai houkutella ostamaan perehdytään. Oppilaita ohjataan havainnoimaan ja tulkitsemaan ympäristöä ja huomaamaan, että teksteillä on erilaisia tavoitteita. Faktan, fiktion ja mielipiteen tarkastelua ja erottelua harjoitellaan. (OPH 2016: 156.) Erilaisten *mediatekstien* osuutta lisätään opetuksessa aikaisempiin vuosiluokkiin nähden ja erilaisia tekstejä tarkastellaan tekijän, katsojan sekä käyttöyhteyksien ja -tilanteiden näkökulmista (OPH 2016: 157). Vuosiluokilla 7 - 9 *monilukutaidon* opettamisessa keskitytään analyttiseen, kriittiseen ja kulttuuriseen lukutaitoon. Tiedon tuottamisen, tulkinnan ja välittämisen taidot näkyvät kaikkien oppiaineitten opetuksessa niille ominaisilla tavoilla ja oppiaineiden yhteistyönä. (OPH 2016: 283.) Yläkoulussa *monilukutaidon*

opetukseen kuuluu myös vaikuttaminen ja osallistuminen omassa elinympäristössä, mediassa ja yhteiskunnassa, ja opetuksessa tulee tarjota tilaisuuksia näiden taitojen yhteistoiminnalliseen harjoitteluun (OPH 2016: 283).

Opetuksessa huomioitavien tekstien kirjo laajenee aikaisemmista vuosiluokista, uutta on etenkin työelämään liittyvien tekstien käyttäminen opetuksessa. Lisäksi *monilukutaito* vuosiluokilla 7 - 9 käsittelevässä luvussa mainitaan aikaisempia vuosiluokkia selkeämmin esimerkkejä opetuksessa käytettävistä teksteistä. Vuosiluokilla 7 - 9 käytettävistä teksteistä tai tekstityypeistä mainitaan kuluttaja- ja talousosaamista tukeviin aiheisiin liittyvät tekstit, gallupit ja ostotarjoukset sekä jo aikaisemmin mainitut työelämän tekstit. (OPH 2016: 283.) *Monilukutaidon* tukeminen on myös eräs äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen erityisistä tehtävistä vuosiluokilla 7 - 9 (OPH 2016: 289).

Kuten esimerkiksi *tekstitaitojen*, myös *monilukutaidon* opetus on äidinkielen ja kirjallisuuden koko oppiaineen läpäisevä kokonaisuus, laajasti määriteltynä kaiken äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa annettavan opetuksen voi sanoa olevan monilukutaidon opetusta. Kupiainen, Kulju ja Mäkinen (2015: 14) esittävät *monilukutaidon* käsitteen syntyneen POPS 2014:än tarpeesta antaa nimi erilaisia lukutaitoja kokoavalle yläkäsitteelle. Kirjoittajien mukaan vuoden 2004 POPSissa ensimmäisen kerran käytetyt *laaja tekstikäsitte* ja *tekstitaidot* eivät vastanneet enää riittävän hyvin kuvaamaan kaikkia niitä muutoksia, joita teknologisten viestintävälineiden kehittymisestä ja informaation tuottamisen, tulkinnan ja välittämisen muotojen uudistumisesta seurasi luku- ja kirjoitustaidon vaatimuksille. Perinteisestä lukemisesta ja kirjoittamisesta poiketen oppimisen ja opetuksen yhteydessä on käytetty ennen käsitteen *monilukutaito* vakiintumista muiden muassa käsitteitä *kulttuurin lukutaito*, *teknologinen lukutaito*, *informaatiolukutaito*, *verkkolukutaito*, *kuvanlukutaito* ja *medialukutaito*. (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015: 14.)

Lukutaidon käsitteen laajentamiselle on ollut tarvetta jo ennen kuin POPS 2004 julkaistiin. Leiwo ja Luukan (2002: 179) mukaan *lukutaidon* käsite ei rajoitu vain yhteen määritelmään, vaan *lukutaito* voi tilanteesta riippuen olla esimerkiksi tunnistavaa, toistavaa, tulkitsevaa tai soveltavaa. Hyvä *lukutaito* sopeutuu kulloiseenkin lukemistehtävään ja -kontekstiin, *lukutaito* voi olla parhaimmillaan valikoivaa ja silmäilevää, erittelevää ja pohdiskelevaa, kriittistä, arvioivaa ja kyseenalaistavaa tilanteesta, genrestä ja tekstin tavoitteista riippuen (Leiwo & Luukka 2002: 179). Leiwo ja Luukka (2002: 179) viittaavat Opetusministeriön työryhmän raporttiin, *Suomi (o)saa lukea* (2000), jossa lukutaito määritellään seuraavalla tavalla:

”yksilön taitoa ymmärtää, käyttää ja arvioida erilaisia tekstejä ja mediatekstejä saavuttaakseen omia tavoitteitaan, kehittääkseen tietojaan ja mahdollisuuksiaan sekä osallistuakseen aktiivisesti yhteiskunnan toimintaan.” (Leiwo & Luukka 2002: 179.)

Leiwo ja Luukka muistuttavat, että uudemmat määritelmät lukutaidolle ovat täydentäneet edellä kuvatun kaltaisia määritelmiä korostamalla monen tyyppisten *tekstilajien* hallintaa, tulkinnan taitoja ja *monimediaista lukutaitoa*. (Leiwo & Luukka 2002: 179.) Tarvittavien tietojen poimiminen teksteistä, joiden avulla yhteiskunnassa toimitaan, ei riitä vaan on tarpeen hallita myös *kulttuurinen lukutaito*, johon kuuluu kyky lukea kaunokirjallisuutta saavuttaakseen elämyksiä ja kokemuksia (Leiwo & Luukka 2002: 179 - 180). *Lukutaidon* opetuksen sosiokulttuurinen suuntaus käsittää tekstit kulttuurisesti rakentuneiksi tavoiksi ilmaista asioita ja *lukutaidon* oppimisen tekstimaailmoihin sosiaalistumisena. Lukemaan oppiminen edellyttää näin kykyä analysoida tekstejä ja tietoa siitä, miten kielellä luodaan merkityksiä teksteissä. (Leiwo & Luukka 2002: 180.) Teksteihin ja tekstimaailmoihin sosiaalistuminen on Leiwon ja Luukan mukaan osittain intuitiivista, mutta opetusta tarvitaan, jotta oppilaat ymmärtävät ja tiedostavat kielen merkityksiä rakentavana järjestelmänä. Tekstien analyysia ei myöskään opita ilman opetusta, vaan sen tarkoitus on antaa välineitä tekstien systemaattiseen tarkkailuun. (Leiwo & Luukka 2002: 189 - 190.)

4.7 Viestintäympäristö

Käsitettä *viestintäympäristö* käytetään jokaisessa tutkimukseni kohteena olevassa perusteasiakirjassa. Vuoden 1994 POPSissa yläasteen äidinkielen opiskelulle asetetuissa tavoitteissa ja keskeisissä sisällöissä määritellään, että oppilas kehittyy *viestintäympäristöön* osallistujana ja vaikuttajana niin, että omaksuu tietoja ja valmiuksia, joiden avulla hän ymmärtää *viestintäympäristöään* ja pystyy osallistumaan siihen (OPH 1994: 44). Muita *viestintäympäristöön* osallistujana ja vaikuttajana kehittymiseen liittyviä taitoja ja tietoja ovat omista vaikutusmahdollisuuksista yhteiskunnan jäsenenä tiedostuminen sekä taito valita, lukea, tulkita ja arvioida erilaisia tekstejä, myös *mediatekstejä* (OPH 1994: 44 - 45). Lisäksi tiedonhankintataidot kehittyvät niin, että *viestintäympäristön* välittämän tiedon käyttämisestä monipuolisesti tulee sujuvaa. (OPH 1994: 45).

POPS 1994:ssä *viestintäympäristö* näyttäytyy kontekstisidonnaisena kulttuurisena rakennelmana, josta osalliseksi oppilas voi päästä saavutettuaan riittävän hyvät viestintä- ja vuorovaikutustaidot. *Viestintäympäristön* osapuolia ei eritellä tai määritellä, mutta POPS 1994:n esittämien yhteyksien avulla siihen voidaan päätellä kuuluvan ainakin institutionaalisia toimijoita ja media, toisaalta ilmauksessa ”hän ymmärtää *viestintäympäristöään*” (OPH 1994: 44) käytetty omistusliite viittaa siihen, että oppilas on jo peruskoululaisena osa jonkinlaista paikallista *viestintäympäristöä*.

POPS 2004:ssä *viestintäympäristö* mainitaan sekä aihekokonaisuuden ”Viestintä ja mediataito” että äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisen osan yhteydessä. ”Viestintä ja mediataito” - aihekokonaisuudessa eräs keskeisistä sisällöistä on ”viestien sisällön ja tarkoituksen erittely ja tulkinta, *viestintäympäristön* muuttuminen ja *monimediaisuus*” (OPH 2004: 40). Oppiainekohtaisessa osassa *viestintäympäristö* esiintyy oppilaan vuorovaikutustaitojen kehittymistä kuvaavien tavoitteiden ja sisältöjen yhteydessä. Opetuksen eräs tavoite on, että ”oppilas harjaantuu toimimaan puhujana, lukijana ja kirjoittajana tavoitteellisesti, eettisesti ja vuorovaikutussuhdetta rakentaen erilaisissa *viestintäympäristöissä* koulussa ja sen ulkopuolella.” (OPH 2004: 53.) Keskeisiin vuorovaikutustaitojen sisältöihin taas kuuluu ”tehtävän mukaista etenemistä ja puheenvuorolajien monipuolistamista erityyppisissä keskusteluissa ja *viestintäympäristöissä*.” (OPH 2004: 54). POPS 2004:ssä *viestintäympäristö* on muuttuva, niitä on useita erilaisia, ja osa niistä on koulun sisäisiä ja osa ulkoisia. Oppilas toimii *viestintäympäristöissä* aktiivisena osapuolena eri tavoin.

Käsitettä *viestintäympäristö* käytetään POPS 2014:ssä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisessa osassa. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tulee rohkaista oppilaita rakentamaan ja vastuulliseen vuorovaikutukseen erilaisissa *viestintäympäristöissä* (OPH 2016: 104, 160 ja 287). Vuosiluokilla 3 - 6 vuorovaikutustilanteissa toimimiseen sisältyy monipuolisten tilaisuuksien tarjoaminen oppilaille omien kokemusten, ajatusten ja mielipiteiden jakamisen, toisten kuuntelemisen ja rakentavan palautteen antamisen ja saamisen harjoitteluun eri *viestintäympäristöissä* (OPH 2016: 163). Vuosiluokilla 7 - 9 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa keskeistä on muun muassa ”edistää oppilaiden kielellisiä ja kulttuurisia taitoja monimuotoisissa *viestintäympäristöissä*.” (OPH 2016: 288). Lisäksi peruskoulun päättövaiheen hyvän osaamisen kuvauksessa määritellään erääksi vuorovaikutusosaamisen tavoitteeksi kannustaa oppilaan *viestijäkuvan* syventämisessä siten, että hän oppii havainnoimaan viestintäänsä, tunnistamaan vahvuuksiaan ja kehittämisalueitaan erilaisissa, *monimediaisissakin viestintäympäristöissä* (OPH 2016: 292).

POPS 2014:ssä *viestintäympäristö* on aikaisempia perustetekstejä monipuolisempi. *Viestintäympäristöjä* on useita ja niissä toimitaan eri tavoin, lisäksi *viestintäympäristöt* voivat olla medioiden välityksellä toimivia ympäristöjä. Oppilaalla on *viestintäympäristössä* sekä oikeuksia että velvollisuuksia ja muiden osapuolten kanssa toimimiseen kiinnitetään huomiota. Perustetekstien antama kuva *viestintäympäristöstä* ja oppilaan roolista siihen osallistujana on muuttunut runsaan kahdenkymmenen vuoden kuluessa. POPS 2014:n oppilaskeskeisyyteen pyrkimys näkyy oletettavasti myös *viestintäympäristöjen* valinnassa opetuksessa, oppilaille arkipäiväiset sosiaalisen

median *viestintäympäristöt* voivat sekä tuoda opetukseen uusia mahdollisuuksia että lisätä vastuullisen viestimisen ja vaikuttamisen opetusta.

4.8 Kielitietoisuus

Käsitettä *kielitietoisuus* käytetään POPS 2014:ssä sekä perustetekstin yleisissä että äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisissa osissa. *Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus* on eräs opetuksen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavista periaatteista, näin ollen *kielitietoisuus* on jokaisen oppiaineen opetuksessa ja koko koulun toiminnassa huomioitava kokonaisuus. *Kielitietoisuuden* tulee näkyä koulussa kaikkien kielten ja kielimuotojen arvostamisena. *Kielitietoisessa koulussa* jokainen aikuinen on kielellinen malli ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja. *Kielitietoisessa yhteisössä* keskustellaan kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa. Eri oppiaineiden kielet, tekstikäytännöt ja käsitteistöt voivat avata samaan ilmiöön eri näkökulmia. (OPH 2016: 28.)

Vaikka *kielitietoisuuden* tulee toteutua kaikessa opetuksessa, liittyy se hyvin vahvasti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen lähtökohtiin, kuten kielen käyttöön eri tilanteissa. Näin *kielitietoisuuden* opettaminen ja sen huomioiminen toteutuvat luontevasti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. *Kielitietoisuutta* opetetaan äidinkielessä ja kirjallisuudessa esimerkiksi *kielitietoa* opettamalla ja havainnoimalla kieltä. Opetuksen tulee perustua yhteisölliseen ja funktionaaliseen näkemykseen kielestä: kielen rakenteita opiskellaan ikäkaudelle tyypillisten kielenkäyttötilanteiden ja tekstilajien yhteydessä. (OPH 2016: 160.)

Kielitietoisuuden merkitys äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen eräänä päämääränä näkyy esimerkiksi vuosiluokkia 3 - 6 koskevan osassa, jossa oppimäärän erityiseksi tehtäväksi on määritelty oppilaiden *monilukutaidon*, *kielitietoisuuden* ja *kielellisen identiteetin* rakentuminen. Oppilaita ohjataan ymmärtämään suomen kielen, kirjallisuuden ja muun kulttuurin merkitystä ja asemaa monikulttuurisessa ja monikielisessä yhteiskunnassa. Oppilaan koulun ulkopuolella oppiman *kieli-, media- ja kulttuuritietouden* osoitetaan olevan merkityksellistä ja tukevan suomen kielen oppimista. (OPH 2016: 162.) Vuosiluokilla 7 - 9 kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisen osatavoitteena on ohjata oppilasta syventämään *kielitietoisuuttaan* ja kiinnostumaan kielen ilmiöistä, auttaa oppilasta tunnistamaan kielen rakenteita, eri rekistereitä, tyylipiirteitä ja sävyjä ja ymmärtämään kielellisten valintojen merkityksiä ja seurauksia. (OPH 2016: 291.)

POPS 1994 (OPH 1994: 42) käyttää termiä *kielellinen tietoisuus*, mutta suppeammassa merkityksessä kuin POPS 2014 käsitettä *kielitetietoisuus*. Äidinkielen oppiaineen tavoitteisiin ja keskeisiin sisältöihin lukeutuu oppilaan *kielellisen tietoisuuden* syveneminen, jonka myötä hän oppii käyttämään kieltä tehtävän ja tilanteen mukaan (OPH 1994: 42). POPS 1994:ssä *kielellinen tietoisuus* on siis enemmänkin oppilaan kyky ymmärtää erilaisia viestintätilanteita ja valita kuhunkin sopiva kielimuoto kuin koko opetuksen näkökulmaa kunkin oppiaineen teksteihin määrittävä käsite.

Harmasen (2013) mukaan *kielitetietoisuutta* tarvitaan koulun arkeen lisäämään eri oppiaineiden välisiä yhteyksiä. Eri tiedonaloilla on niille ominaisia tapoja käyttää kieltä sekä esittää ja rakentaa todellisuutta. Oman oppiaineensa kielestä tietoinen opettaja osaa ohjata oppilaita opiskelemaan ainetta, oppilailla on mahdollisuus omaksua kullekin oppiaineelle ominaiset tavat esittää tietoa. (Harmanen 2013.) Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa *kielitetietoisuudella* on erityinen asema, sillä siinä käsitellään etenkin eri kielimuotojen suhdetta, merkitystä ja moninaisuutta sekä kielimuodon valinnan merkitystä vuorovaikutuksen onnistumisessa. Eri kielimuotoja ei arvoteta, vaan opetuksessa osoitetaan, missä tilanteessa voidaan käyttää epämuodollista kieltä ja milloin taas yleiskielen käyttäminen välittää viestin ymmärrettävimmän. yleiskielen asema perustellaan sen merkityksellä. Tällainen näkemys kielimuotojen tasa-arvoisuudesta lisää oppilaan oman kielen arvostamista ja tukee hänen *kielellistä identiteettiään*. (Harmanen 2013.) Harmasen (2013) mukaan *kielitetietoisuuden* lisääminen kouluissa on luontevaa esimerkiksi tiivistämällä eri oppiaineiden välistä yhteistyötä ja monipuolistamalla työtapoja. Tieto- ja viestintätekniikan käyttö oppiaineiden välisissä *kielitetietoisuutta* ja *monilukutaitoa* tukevissa projekteissa on eräs konkreettinen keino kielitetietoisuuden edistämiseksi. (Harmanen 2013.)

4.9 Oppilaan tekstimaailma

Käsite *tekstimaailma* esiintyy POPS 2014:ssä kahdenlaisissa yhteyksissä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta ja perusopetusta täydentävän opetuksen eri oppimääriä koskevissa luvuissa. Tarkasteluni kohteena kyselylomakkeessa on erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen yleistä osaa ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän tapaa liittää käsitteeseen määrite *oppilaan*, mutta käsittelen tässä lyhyesti käsitteen käyttöä myös muita oppimääriä koskevien lukujen yhteydessä.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen yleisissä osissa eri vuosiluokkakokonaisuuksien yhteydessä *oppilaiden tekstimaailman* huomioiminen opetuksessa nostetaan esiin motivointikeinona, jonka avulla vahvistetaan oppilaiden kiinnostusta opittavien asioiden merkityksellisyyteen ja tarjotaan oppilaille osallisuuden kokemuksia. (OPH 2016: 104, 160, 288.) *Oppilaiden tekstimaailmaa*

ja kokemuksia on myös tarkoitus laajentaa opetuksessa, tarkoituksen mukaista on siis edetä opetuksessa tutuista teksteistä kohti uusia. Tässä yhteydessä POPS 2014 liittyy käsitteeseen monikollisen määrään *oppilaiden*. Käytän kyselylomakkeessa käsitteen yhteydessä yksiköllistä määrettä *oppilaan*, joka sisältää selkeämmin ajatuksen siitä, että *tekstimaailma* on jokaisella oppilaalla erilainen riippuen heidän tiedoistaan, taidoistaan ja henkilökohtaisista kehityksen vaiheista. POPS 2014:n mukaan opetuksessa, oppimisympäristön luomisessa ja opetusmenetelmien valinnassa tulee huomioida oppilaiden erilaisuus, yhdenvertaisuus ja sukupuolten tasa-arvo ja antaa jokaiselle oppilaalle tarvittavan laista tukea opiskelussa menestymiseen (OPH 2016: 104, 160, 288).

Oppilaan tekstimaailman laajentaminen esiintyy etenkin vuosiluokkia 7 - 9 käsittelevässä luvussa. Yläkouluun mennessä oppilaan ajatellaan ilmeisesti sosiaalistuneen jo hyvin monenlaisiin teksteihin ja vuorovaikutustilanteisiin usean vuoden aikana niin peruskoulussa kuin sen ulkopuolellakin. Eräs peruskoulun päättövaiheen arvioinnin kohteista äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa tekstien tulkitsemisen yhteydessä on ”Tekstimaailman monipuolistuminen ja *monilukutaito*”, oppilaan katsotaan saavuttaneen hyvän osaamisen tason, mikäli hän ”osaa käyttää ja tulkita ohjatusti erityyppisiä, monimuotoisia ja myös itselleen uudenlaisia tekstejä”. Jotta oppilas taas voisi saavuttaa kuvatusen laisen osaamisen, on opetuksen tavoitteena ”tarjota oppilaalle monipuolisia mahdollisuuksia valita, käyttää, tulkita ja arvioida monimuotoisia kaunokirjallisia, *asia-* ja *mediatekstejä*.” (OPH 2016: 293.)

Oppilaan tekstimaailmaan voi siis sisältyä ainakin erilaisia kaunokirjallisia, *asia-* ja *mediatekstejä*, mutta luultavasti myös näiden yhdistelmiä tai tekstejä, jotka eivät ole selkeästi mitään edellä luetelluista. Ei myöskään riitä, että oppilas tietää tai tuntee erilaisia tekstejä, hänen tulee opetuksen seurauksena hallita monipuolisesti *tekstitaitoja*, joiden avulla analysoida tekstejä. Samaan tapaan *tekstimaailman* monipuolistuminen tulisi näkyä tekstien tuottamisen kykyinä (OPH 2016: 293.) Käsite *tekstimaailma* liitetään POPS 2014:ssä myös muihin äidinkielen ja kirjallisuuden oppimääriin, näissä tapauksissa käsite saa *oppilaan tekstimaailmasta* poikkeavan merkityksen. Esimerkiksi perusopetusta täydentävää opetusta saamen kielessä ja romanikielessä käsittelevissä luvuissa sisällöiksi määritellään tekstien tulkitsemisen yhteydessä muun muassa ”Työskennellään monipuolisesti erilaisten tekstien kanssa niin, että suhde *saamenkieliseen tekstimaailmaan* vahvistuu.” (OPH 2016: 449) ja ”Vahvistetaan oppilaan suhdetta *romanikieliseen tekstimaailmaan* myös omaehtoisen lukemisen avulla.” (OPH 2016: 458). Näissä tapauksissa *tekstimaailman* sisältö nähdään saamen- tai romanikielisenä ja oppilaalle ehkä vielä vieraana ja tuntemattomana, eikä oppilaasta itsestään lähtöisin olevana. Oppilaalla on kuitenkin opetuksen kautta mahdollisuus päästä

osaksi *saamen-* tai *romanikielistä tekstimaailmaa*. Näissä tapauksissa lienee opettajan vastuulla valita, millaisista teksteistä opetuksen kautta tutuksi tuleva *tekstimaailma* tulee koostumaan.

4.10 Ryhmäviestintätaidot

Käsitettä *ryhmäviestintätaidot* käytetään tutkimistani perusteasiakirjoista ainoastaan POPS 2014:ssä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisessa, vuosiluokkia 7 - 9 koskevassa osassa. Näissäkin yhteyksissä *ryhmäviestintätaidot* esitetään taitoina, joita oppilaat ovat joillain tavoin oppineet ja harjoitelleet jo aikaisemmin, joko koulussa tai sen ulkopuolella. Vuorovaikutustilanteissa toimimisen eräs tavoite on ”kannustaa oppilasta monipuolistamaan *ryhmäviestintätaitojaan* ja kehittämään taitojaan perustella näkemyksiään sekä kielellisiä ja viestinnällisiä valintojaan.” (OPH 2016: 290.) Tämän tavoitteen toteutumista arvioidaan opetuksessa sen mukaan, miten hyvin oppilas onnistuu vuorovaikutuksessa ryhmässä. Oppilas on saavuttanut hyvän osaamisen, kun hän ”osaa ilmaista mielipiteensä ja perustella sen uskottavasti. Oppilas ottaa toisten näkemykset huomioon ja tekee yhteistyötä heidän kanssaan vuorovaikutustilanteissa.” (OPH 2016: 292.) Vaikka käsitettä *ryhmäviestintätaidot* käytetään perustetekstissä vasta peruskoulun loppuvaiheessa, voidaan sen päätellä sisältävän joukon hyvin monipuolisia taitoja, joita oppilas oppii koko koulupolkunsa ajan.

Ryhmäviestintätaidot ovat POPS 2014:ssä osana vuorovaikutustaitoja. Vuorovaikutusosaamista harjoitellaan peruskoulussa eri oppiaineissa jo esimerkiksi laaja-alaisen osaamiskokonaisuuksien kautta, oppilaita ohjataan toimimaan vuorovaikutuksessa koulun sisäisissä ja ulkopuolisissa yhteisöissä, heitä ohjataan ymmärtämään asioiden välisiä vuorovaikutussuhteita ja käyttämään vuorovaikutusta toisten oppilaiden kanssa menetelmänä ongelmaratkaisutilanteissa. (OPH 2016: 291.) Karkeasti määritellen koko koulunkäynnin voisi sanoa olevan vuorovaikutusosaamisen harjoittelua ja vuorovaikutukseen sosiaalistumista, siksi *ryhmäviestintätaidot* on tutkittavana käsitteenä kiinnostava, sillä myös uutena käsitteenä se kertoo äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksella saavutettavan vuorovaikutusosaamisen luonteesta.

Ellinoora Sievänen on tutkinut ryhmäviestintää yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa maisterintutkielmassaan vuonna 2013. Sieväsen tutkimuksen tavoitteena on muun muassa selvittää, miten ryhmäviestintää opetetaan yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa ja onko ryhmäviestintä opiskelun kohde vai työtapana (Sievänen 2013: 1 - 2). Tutkimuksensa tuloksissa Sievänen toteaa, että *ryhmäviestintätaitojen* opettamiseen liittyviä sisältöjä on eri oppikirjasarjoissa hyvin vaihtelevasti, joissakin oppikirjoissa *ryhmäviestintätaitoja* ohjataan oppimaan tietyn tilanteen, esimerkiksi väittelyn tai neuvottelun, välityksellä, kun taas toisissa

kirjoissa keskitytään viestintätaitojen, kuten kuuntelemisen, opettamiseen. *Ryhmäviestintä* vaikuttaa olevan opiskelun kohde jossain määrin kaikissa tutkittavissa oppikirjoissa, mutta eräässä oppikirjassa se saa selkeästi enemmän painoarvoa työtapana. (Sievänen 2013: 70 - 71.)

Sieväsen tutkimuksessa käyttämät oppikirjat on laadittu aikana, jolloin POPS 2004 on ollut käytössä, mikäli tutkimus toistettaisiin nyt, tulokset voisivat olla erilaisia. Sieväsen tutkimus kuitenkin osoittaa, että *ryhmäviestintätaidot* ovat kuuluneet äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen, vaikka käsitettä ei ole käytetty perusteteksteissä ennen vuotta 2014. *Ryhmäviestintä* esiintyy POPS 2014:ssä sekä opetuksen kohteena että välineenä, esimerkiksi vuosiluokkia 1 - 2 koskevassa oppiainekohtaisessa osassa vuorovaikutustilanteissa toimimista harjoitellaan muun muassa *ryhmäviestinnän* käytänteisiin tutustumalla erilaisissa kasvokkain tapahtuvissa vuorovaikutustilanteissa. Opetuksessa havainnoidaan erilaisia viestintätapoja ja käsitellään erilaisten vuorovaikutusharjoitusten, keskustelujen ja draaman avulla lastenkirjallisuutta, satuja, kertomuksia, loruja, tietotekstejä, *mediatekstejä* ja pelejä. (OPH 2016: 107.) Vuosiluokan 6 päättyessä *ryhmäviestintätaitojen* hyvään osaamiseen kuuluu äänenkäytön, viestien kohdentamisen ja kontaktinoton taitoja erilaisissa vuorovaikutustilanteissa sekä viestintätavan sovittamista erilaisiin tilanteisiin ja pyrkimystä ottaa muiden näkökulmat huomioon (OPH 2016: 165). Peruskoulun edetessä *ryhmäviestintätaitoja* tulisi siis arvioida etenkin omana kohteenaan. Oppilaiden tekeminen tietoisiksi taidoistaan, kyky arvioida omia viestintätaitojaan ja asettaa omia oppimistavoitteita ovat Aallon, Hankalan, Kauppinen, Heinosen, Kainulaisen ja Kostiaisen mukaan yläkoulussakin ajankohtaisia tapoja *ryhmäviestintätaitojen* opettamisessa (Aalto et al. 2012, 136).

4.11 Käsitteiden operationalisointi

Toinen vaihe edellä analysoimieni käsitteiden tutkimisessa on käsitteiden operationalisoiminen kyselylomakkeelle, johon äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana toimivat tai toimineet henkilöt vastasivat. Operationalisoinnilla tarkoitetaan käsitteelle mitattavissa olevan määritelmän antamista. Käsitteiden perustalta muokataan mittari, jolla mitataan olemassa olevaa ilmiötä (Metsämuuronen 2003: 22). Käsitteiden operationalisoinnin tulee onnistua, jotta mittaria voidaan pitää luotettavana (Metsämuuronen 2003: 22 - 23). Tässä tutkimuksessa käsitteiden operationalisoinnin pohjana on perustetekstien ja aikaisemman tutkimuksen antama kuva tutkittavista käsitteistä. Käsitteet saattavat esiintyä perusteteksteissä sekä opetuksen kohteina että välineiden tai menetelmien tapaan, käsitteen eri puolet on pyritty huomioimaan operationalisoinnin yhteydessä ja piirteiden valinnassa. Käsitettä kuvaavia piirteitä on koottu mittarina toimivaan kyselylomakkeeseen. Jokaista tutkittavaa käsitettä

on kuvattu kyselylomakkeessa 14, 12 tai 10 piirteellä riippuen käsitteen kompleksisuudesta, monitulkintaisuudesta tai siitä, miten luontevaa sen operationalisoiminen yksittäisiin piirteisiin oli. Vastaajat arvioivat jokaisen piirteen ilmenemistä ja painottumista omassa opetuksessaan tai suhtautumisessaan tutkittavissa käsitteissä viisiportaisen Likert-asteikon mukaan, jossa vaihtoehdot ovat ”Ei juuri lainkaan”, ”Hieman”, ”Jonkin verran”, ”Melko paljon” ja ”Erittäin paljon”. Vastausten analyysivaiheessa vaihtoehdot koodattiin numeroiksi siten, että ”Ei juuri lainkaan” = 1 ja ”Erittäin paljon” = 5.

Käsitteitä kuvaavat piirteet valikoituivat kyselylomakkeeseen operationalisointivaiheessa. Kuvaan seuraavaksi esimerkinomaisesti käsitteeseen *mediakasvatus* liittyvien piirteiden valintaa. Kyselylomakkeessa *mediakasvatusta* kuvaavat piirteet ovat *mahdollistava, rajoittava, ajankohtainen, vanhanaikainen, kriittisyys, ilmaisurohkeus, tulkitseminen, tuottaminen, välineet ja laitteet, sisältö, yhteiskunta ja kulttuuri, identiteetti, arvot ja asenteet* sekä *tietosisällöt*. Käsite *mediakasvatus* esiintyy viimeisimmässä perustetekstissä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta käsittelevissä luvuissa vain suppeasti: ”Mediakasvatus tähtää mediasisältöjen tulkitsemiseen ja tuottamiseen ja niiden ymmärtämiseen kulttuurisena ilmiönä.” (OPH 2016: 104, 160, 288). Tämä ei kuitenkaan riitä antamaan käsitteestä kattavaa kokonaiskuvaa, vaan sen muodostamiseksi on tarpeen tarkastella perustetekstejä kokonaisuuksina. Jotta edelleen voidaan vastata tutkimuskysymykseen siitä, miten opettajat näkevät käsitteet ja käyttävät niitä opetuksessaan, on tarpeen huomioida myös aiheeseen liittyvä aikaisempi tutkimus.

Koko perusopetuksen tarkoituksena on rakentaa oppilaiden myönteistä identiteettiä ihmisinä, oppijoina ja yhteisön jäseninä. Opetuksen tulee myös edistää osallisuutta ja kestäväää elämäntapaa sekä kasvua demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen. (OPH 2016: 18.) Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa nämä tavoitteet näkyvät monella tavalla oppiaineen jäsenyyksessä, siten myös *yhteiskunnalliset ja kulttuuriin* liittyvät teemat sekä *identiteettiin* liittyvät kysymykset ovat osa *mediakasvatustakin*. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa keskeisimpiä harjoiteltavia taitoja ovat monimuotoisten tekstien *tulkitsemisen* ja *tuottamisen* sekä tiedon hankinnan ja jakamisen taidot (OPH 2016: 104, 160, 287). Näitä taitoja voidaan pitää äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa eräänlaisina ydintaitoina, siksi ne on yhdistetty myös usean muun tutkittavan käsitteen piirteisiin. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tarkoitus on myös tukea oppilaita hahmottamaan *oman viestijäkuvansa* ja rohkaista heitä oma-aloitteisiksi ja osallistuviksi kansalaisiksi, tämän lisäksi oppilaita ohjataan turvalliseen ja vastuulliseen mediaympäristössä toimimiseen. (OPH 2016: 288.) Näistä syistä sekä *kriittisyys* että *ilmaisurohkeus* määrittävät käsitettä *mediakasvatus*. *Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen* on eräs POPS 2014:n laaja-alaisista osaamiskokonaisuuksista,

lisäksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta käsittelevässä osassa määritellään erikseen erääksi opetuksen tavoitteeksi oppilaiden kyky perustella näkemyksiään ja vaikuttaa omaan elämäänsä ja ympäröivään yhteiskuntaan eri viestintävälineitä hyödyntäen (OPH 2016: 288). *Mediakasvatukseen* kuuluu siis sekä erilaisten *viestintävälineiden ja laitteiden* hallinnan opetusta että *median sisältöjen* opetusta.

Käsitettä kuvaavat piirteet *mahdollistava, rajoittava, ajankohtainen* ja *vanhanaikainen* on valittu kyselylomakkeeseen aikaisemman tutkimuksen perusteella. Aallon, Hankalan, Kauppinen, Heinosen, Kainulaisen ja Kostiaisen mukaan (2012: 128) *mediakasvatuksen* sisällöt ovat tuntuneet opettajista epäselviltä, mikäli omat mediataidot on koettu vanhentuneiksi. Kun tietämys mediasta ja sen mahdollisuuksista opetuksessa on lisääntynyt, *mediakasvatukseen* on suhtauduttu myönteisemmin. Vaikka kyseisessä tutkimuksessa on selvitetty rajatun opettajajoukon käsityksiä ja ajatuksia *mediakasvatuksen* luonteesta, on todennäköistä, että suurempikin joukko opettajia saattaa kokea mediakasvatuksen joko *ajankohtaisena* tai *vanhanaikaisena* sen mukaan, millä tasolla omat tiedot ja taidot ovat. Kauppinen (2010: 218) mukaan mediakasvatukseen on liitetty aika ajoin moralistinen ja valistava ääni, joka näkee mediankäyttäjät uhreina, jotka tarvitsevat suojelua. 2000-luvulla huolena ovat olleet muun muassa internetin keskustelupalstojen ja nettiyhteisöjen rasististen ja seksististen aihepiirien haitallisuus (Kauppinen 2010: 218). *Rajoittavassa* tavassa käyttää opetuksessa mediatekstejä ongelmana on valmiiden merkitysten opetteleminen, joiden avulla tunnistetaan tietynlaiset mediatekstit. Lukijälähtöisessä, vastakkaisessa tavassa käyttää mediatekstejä opetuksessa, ne nähdään opetusta *mahdollistavina* keinoina, jossa oppilas ja opettaja voivat käydä avointa dialogia, joka rakentaa uutta tietoa. (Kauppinen 2010: 218 - 219.) Perustetekstien mukaan oppilaan äänen tulee kuulua oppitunneilla käsiteltävissä teksteissä, tästä huolimatta uskon, että *rajoittavakaan* suhtautumistapa ei ole kadonnut koulujen mediakasvatuksesta.

Kyselylomakkeeseen valitut, käsitteitä kuvaavat piirteet esiintyvät pareittain ikään kuin saman ilmiön ääripäinä. Vaikka piirteet voidaan nähdä vastakkaisina toisilleen, ne molemmat ovat osa käsitettä. Vastaajien on mahdollista arvioida, että he kokevat mediakasvatuksen toisaalta rajoittavana, mutta toisaalta myös mahdollistavana. Semanttisen differentiaalin menetelmän mukaisesti tutkittavaa käsitettä kuvattaisiin kaksinapaisilla adjektiivipareilla tai ulottuvuuksilla, joiden väliseltä asteikolta vastaaja valitsee kohdan, joka hänen mielestään kuvaa parhaiten käsitteen merkitystä (Meri 2004: 102). Siitä huolimatta, että tämän tutkimuksen voidaan sanoa korkeintaan soveltavan semanttisen differentiaalin menetelmää, pystytään sen avulla saamaan tietoa siitä, miten vastaajat näkevät POPSeissa käytettävät käsitteet.

Kyselylomakkeessa käytettävät piirteet jakautuvat kolmeen eri ulottuvuuteen, jotka vaikuttavat siihen, miten opettajat toteuttavat käsitteen opetusta ja tuovat sen käytäntöön. Piirteiden edustamat ulottuvuudet ovat käsitteen luonnetta ja olemusta kuvaavat piirteet, jotka kertovat siitä, miten vastaajat suhtautuvat käsitteeseen, käsitteen välittyminen opetukseen, eli millaisia menetelmällisiä valintoja vastaajat tekevät opettaessaan sekä käsitteen sisällön valikoituminen, eli millaiset käsitettä koskevat sisällöt painottuvat opetuksessa tai ajattelussa. Esimerkkinä edellä käyttämässäni käsitteessä *mediakasvatus* piirteet *mahdollistava*, *rajoittava*, *ajankohtainen*, *vanhanaikainen*, *yhteiskunta ja kulttuuri* sekä *identiteetti* edustavat käsitteen luonnetta ja olemusta. Piirteet *tulkitseminen*, *tuottaminen*, *arvot ja asenteet* sekä *tietosisällöt* edustavat käsitteen välittymistä opetukseen, niiden avulla voidaan siis päätellä vastaajien tekemistä menetelmällisistä valinnoista. Piirteet *kriittisyys*, *ilmaisurohkeus*, *välineet ja laitteet* sekä *sisältö* taas edustavat käsitteen sisällön valikoitumista opetuksessa. Aina käsitettä kuvaavien piirteiden ryhmittely kolmen eri ulottuvuuden mukaan ei ole yksiselitteistä. Useat piirreparit kuvaavat toisaalta opettajan suhtautumista, toisaalta menetelmällisiä ja sisällöllisiä valintoja. Ulottuvuudet ovat itsessäänkin vahvasti yhteyksissä toisiinsa, opettajan suhtautuminen ohjaa väistämättä menetelmien ja sisältöjen valikoitumista, ja vahvasti käsitteen sisältöön tai käytettävään menetelmään liittyvät asiat esimerkiksi perusteteksteissä ohjaavat opettajan suhtautumista ja käsityksiä käsitteestä.

5 OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPETTAJAN TYÖSSÄ

Tutkimukselle asetettua tavoitetta selvittää opettajien näkemyksiä POPSista ja siinä käytetyistä käsitteistä varten toteutettiin kysely, jota levitettiin yläkoulussa toimiville äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille. Kyselylomake laadittiin sähköisenä E-lomake-ohjelmalla. Vastaajia kyselyyn etsittiin ottamalla suoraan yhteyttä yläkoulujen rehtoreihin, joita pyydettiin välittämään kyselyä kouluissaan työskenteleville äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille, Äidinkielen opettajain liiton kautta ja Facebookin Äidinkielen opettajain epävirallisessa ryhmässä.

Äidinkielen opettajain liiton kautta ja suoraan rehtoreita kontaktoimalla vastaajiksi haettiin yläkoulussa työskenteleviä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia. Rehtoreita ja Äidinkielen opettajain liiton järjestösihteeriä lähestyttiin puhelimitse, jonka jälkeen heille lähetettiin sähköpostitse potentiaalisille vastaajille osoitettu saatekirje, jossa kuvailtiin kyselyn sisältöä ja päämääriä, ja johon oli liitetty linkki sähköiseen kyselylomakkeeseen. Facebook-ryhmän kautta levitettyyn kyselyyn vastaajiksi haettiin joko vastaushetkellä tai aikaisemmin yläkoulussa työskennelleitä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia, alalle opiskelevia, joilla on jo hieman opetuskokemusta sekä henkilöiltä, jotka eivät ole työskennelleet äidinkielen ja kirjallisuuden opettajina yläkoulussa, mutta tuntevat silti POPSin hyvin muun opetukseen liittyvän työnsä kautta. Facebook-ryhmässä julkaistu saateteksti on sähköpostitse lähetettyä saatekirjettä epämuodollisempi, mutta sisällöltään sama. Molemmat saatekirjeet ovat tämän tutkielman liitteissä (Liitteet 1 ja 2).

Vastauksia kyselyyn pyydettiin joulukuun 2018 ja tammikuun 2019 aikana. Useasta levityskanavasta huolimatta kyselyyn saatiin vain vähän vastauksia ($n = 10$). Vastauksista 4 saatiin Facebook-ryhmän kautta ja 6 muuta kautta. Vastaajista 9 kertoi toimivansa parhaillaan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana yläkouluissa, eräs vastaaja taas ei työskennellyt vastaushetkellä opetustehtävissä yläkoulussa, mutta oli työskennellyt siellä aikaisemmin ja tunsikin perustekstit hyvin. Kyselyyn vastattiin anonymisti. Vastausten pienen määrän vuoksi kyselyn tuloksia ei voida yleistää koskemaan koko äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien joukkoa, mutta ne tarjoavat silti mahdollisuuden tulosten vertailemiseen aikaisempaan tutkimustietoon. Tilastollisten tunnuslukujen laskeminen ei ole tarkoituksen mukaista tämän kokoisesta aineistosta, joten niiden sijaan kuvailen kyselyn tuloksia ja vertaan niitä aikaisempaan tutkimukseen mahdollisuuksien mukaan.

Kyselylomake koostuu neljästä eri osasta, jotka ovat Taustakysymykset, POPSia ja paikallista opetussuunnitelmaa koskevat kysymykset, Oppimateriaalia koskevat kysymykset ja POPSin

käsitteet. Taustakysymykset koskevat vastaajien ikää, vastaajien uran pituutta ja oppilaitoksia, joissa vastaajat ovat työskennelleet uransa aikana. Lisäksi Facebook-ryhmän kautta levitettyyn kyselyyn lisättiin vastaajan suhdetta POPSiin koskeva monivalintakysymys, tämän kysymyksen tarkoituksena oli lisätä vastausten luotettavuutta, sillä Facebook-ryhmässä on tietävästi jäsenenä myös henkilöitä, jotka eivät työskentele äidinkielen ja kirjallisuuden opettajina. Tarpeen tullen vastauksista olisi voinut etsiä eroavaisuuksia tai yhtäläisyyksiä sen mukaan, ovatko vastaajat esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaksi opiskelevia tai jo useita vuosia opettajina työskennelleitä. Koska kaikilla kyselyyn vastanneilla oli useiden vuosien kokemus peruskoulussa opettamisesta, eivät saadut vastaukset tarjonneet mahdollisuuksia edellä kuvatun kaltaiseen vertailuun.

POPSia ja paikallista opetussuunnitelmaa koskevassa osassa vastaajat arvioivat POPSin ja paikallisen opetussuunnitelman merkitystä itselleen viisiportaisella asteikolla. Oppimateriaalia koskevassa osassa on avoimia kysymyksiä vastaajien käyttämistä oppimateriaaleista ja oppikirjoista sekä oppimateriaalin ja opetussuunnitelman suhdetta koskevia kysymyksiä, joissa vastaajat valitsevat omaan tilanteeseensa sopivimman vaihtoehdon. POPSin käsitteitä koskevassa osassa vastaajat arvioivat viisiportaisella asteikolla, miten käsitteitä kuvaavat piirteet näkyvät ja painottuvat vastaajien opetuksessa tai suhtautumisessa käsitteisiin. Lisäksi vastaajilta pyydetään avoimilla kysymyksillä antamaan esimerkkejä käsitteiden näkymisestä heidän opetuksessaan. Kyselylomake on kokonaisuudessaan tutkielman liitteissä (Liite 3).

Analysoin kyselyn tuloksia teemoittelemalla avoimiin kysymyksiin saatuja vastauksia ja tulkitsen niitä teoreettisessa viitekehyksessäni, jonka muodostavat opetussuunnitelman perustetekstit ja muut aiheeseen liittyvät aikaisemmat tutkimukset. Kvantifioin asteikkoihin perustuviin kysymyksiin saatuja vastauksia ja tulkitsen niitä suhteessa teoreettiseen viitekehykseeni. Arvioin toteuttamaani kyselytutkimusta myös kriittisesti ja pohdin sen rajoituksia.

5.1 Vastaajat

Kyselyyn vastasi yhteensä 10 yläkoulussa työskentelevää tai työskennellyttä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaa. Vastaajat olivat vastaushetkellä 34 - 61-vuotiaita ja he olivat työskennelleet äidinkielen ja kirjallisuuden opettajina 6 - 36 vuotta. Kaikki vastaajat olivat työskennelleet nykyisessä oppilaitoksessaan vähintään puolen vuoden ajan. Kaikilla vastaajilla oli kokemusta peruskoulussa opettamisesta, mutta tämän lisäksi seitsemällä vastaajalla oli kokemusta myös toisella asteella, korkea-asteella tai muussa oppilaitoksessa opettamisesta. Vastaajista suurin osa (8) oli vastaushetkellä yli 45-vuotiaita, eikä vastaajien joukossa ollut lainkaan vastavalmistuneita tai hyvin

lyhyen aikaa opettajana työskennelleitä, mutta näistä rajoituksista huolimatta vastaajien joukkoa voidaan pitää edustavana, vaikkakaan sen pienen koon takia tuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkia Suomen yläkouluissa työskenteleviä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia.

Yhdeksän vastaajan vastauksista kysymykseen ”Miten olet osallistunut koulussasi käytettävien opetussuunnitelmien laatimiseen?” käy ilmi, että osallistuminen opetussuunnitelmatyöhön on ollut aktiivista. Vastaajat ovat esimerkiksi vastanneet, joko yksin tai yhdessä kollegan kanssa, oman koulunsa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisesta osuudesta paikallisessa opetussuunnitelmassa, olleet mukana kuntakohtaisen opetussuunnitelman laatimisessa tai näiden lisäksi osallistuneet valtakunnallisella tasolla opetussuunnitelmatyöhön. Näiden vastausten perusteella on syytä olettaa, että opettajat tuntevat sekä perusteasiakirjat että paikalliset opetussuunnitelmat perinpohjaisesti ja ovat sitoutuneita niiden tavoitteisiin ja sisältöihin. Hyvä perustetekstien tuntemus ja niihin sitoutuminen puolestaan viittaavat siihen, että POPSin käyttämät käsitteet ovat vastaajille tuttuja ja he pystyvät arvioimaan niiden ilmenemistä opetuksessaan tehokkaasti. Vain yhden vastaajan vastauksesta ei käynyt ilmi, millainen hänen roolinsa on ollut koulussa käytettävien opetussuunnitelmien laatimisessa. Vastauksesta voidaan kuitenkin päätellä, että myös hän on osallistunut jollain tavalla paikallisen opetussuunnitelman laatimiseen.

5.2 Opetussuunnitelma opettajan työn kannalta

Kyselylomakkeella vastaajia pyydettiin arvioimaan POPSeja niiden toimivuuden kannalta ja viimeisintä POPSia normatiivisuuden suhteen. Kahdeksan vastaajan mielestä POPSit ovat antaneet hyvän pohjan opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Eräs vastaaja oli asiasta jokseenkin eri mieltä ja eräs vastaaja ei ollut asiasta samaa eikä eri mieltä. Seitsemän vastaajan mielestä POPS 2014:n normatiivinen luonne ei rajoittanut opettajan toimintavapautta, yksi vastaaja taas koki POPS2014:n normatiivisen luonteen rajoittavana ja kahden vastaajan kanta oli neutraali. Aikaisemmin luvussa 2.1 esittelemässäni *Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus* -julkaisussa raportoidussa tutkimuksessa 57 % vastaajista oli kokenut POPS 2004:n antavan hyvän pohjan perusopetuksen järjestämiseen. Samassa tutkimuksessa 46 % vastaajista oli sitä mieltä, että POPS 2004:n normatiivinen luonne ei rajoita opettajan toimintavapautta, 28 % vastaajista oli asiaan neutraali suhtautuminen ja 16 % vastaajista koki POPS 2004:n normatiivisen luonteen rajoittavana. (Laine 2010: 114 - 115.) Vaikka näiden kahden tutkimuksen tuloksia ei voida verrata toisiinsa, voidaan kuitenkin havaita, että valtaosa molempiin kyselyihin vastaajista pitää

POPSin opetukselle antamaa pohjaa hyvänä. Tähän kyselyyn vastaajien suhtautuminen POPS 2014:stä taas poikkesi selvästi aikaisemman tutkimuksen vastaajien suhtautumisesta POPS 2004:än.

Perusteasiakirjan yleisten tavoitteiden tulisi välittyä paikallisiin opetussuunnitelmiin koulujen toimintakulttuurien pohjaksi ja ohjenuoraksi opettajien arkeen. Mikäli perustetekstit ja opetussuunnitelmat jäävät opettajille etäisiksi, on todennäköisempää, että opettajat tukeutuvat johonkin muihin opetusta ohjaaviin seikkoihin kuten esimerkiksi oppikirjoihin (ks. Korkeakoski 1990: 21, 52 - 53). Toisaalta opettajat voivat korkeasti koulutettuina ammattilaisina pyrkiä myös toimimaan itsenäisesti työssään. Paikallisen opetussuunnitelman koettiin vastausten perusteella ohjaavan käytännön kasvatus- ja opetustyötä, vain yksi vastaaja koki paikallisen opetussuunnitelman ohjaavuuden muita heikompana. Paikallisen opetussuunnitelman kasvatustyöhön ja oppisisältöihin liittyvien tavoitteiden koettiin vastausten perusteella ohjaavan päivittäistä työskentelyä seitsemän vastaajan kohdalla. Paikalliseen opetussuunnitelmaan välittyneiden pedagogisten ohjeitten koettiin myös ohjaavan opetustyötä seitsemän vastaajan kohdalla. Kaiken kaikkiaan paikallista opetussuunnitelmaa pidettiin vastaajien keskuudessa melko paljon käytännön opetustyötä ohjaavana. On toki syytä muistaa, että kyselyyn vastanneet opettajat eivät välttämättä suinkaan käytä samaa paikallista opetussuunnitelmaa, mutta siitä huolimatta kyselyyn vastaajien voi ajatella sitoutuneen paikalliseen opetussuunnitelmaan suhteellisen vahvasti.

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus -julkaisua varten toteutetussa tutkimuksessa selvitettiin samoja asioita opetussuunnitelmasta (Laine 2010: 117 - 118). Kyseisen julkaisun tutkimuksessa ei kuitenkaan eritellä, tarkoittaako siinä termi opetussuunnitelma sekä perustetekstiä että paikallista opetussuunnitelmaa vai vain paikallista opetussuunnitelmaa. Tutkimuksen tulosten mukaan valtaosa (73 %) vastaajista koki opetussuunnitelman ohjaavan heidän käytännön kasvatus- ja opetustyötään, lähes yhtä suuri osuus (69 %) vastaajista piti opetussuunnitelman kasvatustyöhön ja oppisisältöihin liittyviä tavoitteita omaa opetustyötään ohjaavina. Hieman yli puolet (57 %) vastaajista arvioi soveltavansa opetussuunnitelman pedagogisia ohjeita opetustyöhönsä. (Laine 2010: 117 - 118.) Näiltä osin molempien kyselyiden tulokset ovat samansuuntaisia, vaikkakin opetussuunnitelman pedagogisten ohjeiden soveltamista omaan opetustyöhön arvioitiin kyselyissä jonkin verran eri tavoin.

5.3 Oppimateriaalit ja opetussuunnitelma

Kaikilla kyselyyn vastaajilla on käytössään jokin oppikirjasarja, useat vastaajat kertoivat lisäksi käyttävänsä vanhoja, väistyvän POPSin mukaisia oppikirjasarjoja lisämateriaaleina. Oppikirjoista

usealla vastaajalla oli käytössään sekä painettuja että digitaalisia versioita. Oppikirjojen lisäksi vastaajien käyttäminä oppimateriaaleina toimivat erilaiset sähköiset ja painetut tekstit, sanoma-, aikakaus- ja nettilehdet, vastaajien itse laatimat materiaalit, joita käytettiin etenkin opetuksen eriyttämiseen, sekä kaunokirjallisuus. Muutamassa vastauksessa ilmeni käytettävän materiaalin sisällön lisäksi menetelmää ohjaava valinta, kuten ”Googlen ohjelmia”. Vastausten perusteella opettajilla on pyrkimys käyttää opetuksessaan monipuolista, mahdollisuuksien mukaan autenttistakin materiaalia. Esimerkiksi vastaus, jossa käytettäväksi materiaaliksi on mainittu muun ohella ”kaikkea tarjolla olevaa” kertoo myös siitä, että äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen sopivaa materiaalia on mahdollista löytää hyvin monesta eri lähteestä. Vain yhdessä vastauksessa kerrottiin opetuksessa käytettävän ainoastaan oppikirjaa.

Vastaajat kokivat omat vaikuttamismahdollisuutensa oppimateriaalin valintaan pääosin hyvinä, vain yksi vastaajista ei kokenut voivansa vaikuttaa käyttämänsä materiaalin valintaan juuri lainkaan. Lisäksi yksi vastaaja arvioi voivansa vaikuttaa käyttämänsä oppimateriaalin valintaan jonkin verran. Oppikirjojen ja oppimateriaalien ei koettu korvaavan POPSia ja paikallista opetussuunnitelmaa arkityössä. Vain yhden vastaajan mukaan oppikirjat ja oppimateriaalit korvaavat opetussuunnitelmat arkityössä jonkin verran. Laineen tutkimusraportin mukaan 26 % vastaajista arvioi oppimateriaalien ja oppikirjojen korvaavan opetussuunnitelman omassa arkityössään, toisaalta 39 % vastaajista koki toimivansa päinvastoin (Laine 2010: 115 - 116). Heinosen (2005: 229 - 230) tutkimuksen mukaan opettajat ovat kokeneet oppimateriaalit tärkeiksi lähteiksi laatiessaan opetussuunnitelmia, jotkut tutkimukseen vastanneet opettajat perustivat opetuksensa oppikirjoihin, mutta toisaalta taas jotkut välttivät tietoisesti oppimateriaalin vaikutusta opetussuunnitelmatyöhön. Korkeakosken (1990: 21, 52 - 53) lainaamien tutkimusten mukaan opettajat taas tukeutuvat opetussuunnitelmaa enemmän oppimateriaaleihin arkityössään. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat siis eri suuntaan kuin aikaisempien tutkimusten tulokset, mutta vahvoja yleistyskiä tämän tutkimuksen pohjalta ei kuitenkaan voida tehdä erilaisten tutkimusasetelmien ja -menetelmien takia.

Oppikirjojen sisällöt koettiin melko vahvasti yhdenmukaisiksi paikallisen opetussuunnitelman kanssa, vain kaksi vastaajaa oli asiasta päinvastaista mieltä. Laineen tutkimusraportin mukaan 46 % vastaajista koki oppikirjojen sisällöt yhdenmukaisina opetussuunnitelman kanssa, mutta 20 % vastaajista taas piti oppikirjojen sisältöjä erilaisina opetussuunnitelmaan nähden. Neutraalisti asiaan suhtautui 27 % vastaajista. (Laine 2010: 115 - 16.) Näihin tuloksiin verrattuna tämän tutkimuksen vastaajat kokivat oppikirjat ja opetussuunnitelmat yhdenmukaisempina.

Koska vastaajat eivät koe oppimateriaalien ja oppikirjojen korvaavan paikallista opetussuunnitelmaa ja POPSia erityisen vahvasti, voidaan tästä päätellä, että heille

opetussuunnitelmilla on tärkeä rooli myös arjessa. Todennäköisesti myös mahdollisuus vaikuttaa käytetyn oppimateriaalin valitsemiseen lisää tyytyväisyyttä materiaaliin.

5.4 Opetussuunnitelman perusteiden käsitteet opetuksessa

Vastaajat valitsivat kyselylomakkeella viisiportaisen asteikon avulla, kuinka paljon annetut piirteet painottuvat heidän omassa opetuksessaan tai suhtautumisessaan käsitteeseen. Pääsääntöisesti jokainen vastaaja oli valinnut jokaiselle piirteelle arvon väliltä ”Ei juuri lainkaan” (= 1) - ”Erittäin paljon” (= 5), mutta yksittäisissä kohdissa vastauksissa ilmeni myös katoa. Kato saattaa johtua siitä, että vastaaja ei kokenut piirteen määrittelevän käsitettä lainkaan. Syynä saattaa olla myös huolimattomuus lomaketta täytettäessä. Kutakin käsitettä koskeville piirteille laskettiin vastausten keskiarvo, joka kertoo, kuinka paljon kukin piirre ilmenee vastaajien opetuksessa tai ajattelussa keskimäärin käsitteiden kohdalla, keskihajonta, josta voidaan päätellä arvojen jakautumisesta kuhunkin piirteeseen, sekä mediaani, joka kertoo kunkin piirteen kohdalla keskimmäisen annetun arvon. Nämä piirteille lasketut tunnusluvut on kuvattu taulukoissa, jotka ovat tutkielman liitteissä (Liite 4). Kyselyssä käytetty Likert-asteikko on järjestysasteikko, joten taulukoissa esitetyistä keskihajontaluvuista ei voida tehdä suoraviivaisia johtopäätöksiä. Hajontaluvut antavat kuitenkin tietoa siitä, missä piirteissä vastaajien antamat arvot ovat poikenneet toisistaan eniten ja missä vähiten, ja siksi niiden esittäminen taulukoissa on perusteltua. Valmiiden piirteiden arvioinnin lisäksi vastaajilta pyydettiin esimerkkejä käsitteen näkymisestä heidän omassa opetuksessaan tai ajattelussaan. Avoimet vastaukset täydensivät vastaajien käsityksiä tutkimuksen kohteena olleista käsitteistä.

Kyselylomakkeeseen valitut piirteet kuvasivat vastausten perusteella pääosin hyvin vastaajien näkemyksiä käsitteistä. Joukossa oli kuitenkin myös piirteitä, joiden ei ilmeisesti arvioitu kuvaavan käsitteitä, tai ainakaan vastaajat eivät kokeneet niiden painottuvan omassa opetuksessaan tai ajattelussaan. POPSeista välittyvät, äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen kuuluvat ydintaidot, monimuotoisten tekstien tuottaminen ja tulkitseminen sekä kirjoitettujen ja suullisten tekstien sisällöt määrittelevät vastausten perusteella kaikkia käsitteitä, joihin ne on kyselyssä liitetty. Seuraavaksi kuvailen kyselylomakkeeseen valittuja käsitteitä saatujen vastausten perusteella.

5.4.1 Mediakasvatus

Vastaajien suhtautumisessa käsitteeseen *mediakasvatus* eniten painottuivat piirteet *mahdollistava* (Md. 4), *ajankohtainen* (Md. 5) sekä *yhteiskunta ja kulttuuri* (Md. 4). *Mediakasvatukseen* suhtauduttiin myös melko vahvasti *identiteettiä* (Md. 4) vahvistavana osana äidinkielessä ja kirjallisuudessa. Käsitettä ei puolestaan pidetty *rajoittavana* (Md. 1) tai *vanhanaikaisena* (Md. 1). Menetelmällisiin valintoihin ohjaavista piirteistä *arvot ja asenteet* (Md. 4) sekä *tietosisällöt* (Md. 4) liitettiin vahvimmin *mediakasvatukseen*, mutta ero vastausten keskiarvoillakaan mitattuna *tulkittamiseen* (Md. 4) ja *tuottamiseen* (Md. 4) ei ollut erityisen suuri. *Mediakasvatuksen* opetuksen sisältöjen valintaa ohjaavista piirteistä painottui eniten *kriittisyys* (Md. 5), mutta myös *sisältö* (Md. 4), *ilmaisurohkeus* (Md. 4) sekä *välineet ja laitteet* (Md. 3,5) liitettiin selkeästi käsitteeseen.

Avoimista vastauksista käy ilmi, että vastaajat kokevat *mediakasvatuksen* sekä opetukseen liittyvänä näkökulmana (esimerkit 1. ja 2.) että itsenäisinä sisältöinä (esimerkit 3. ja 4.):

1. ”Mediakasvatus on suurempi pohjavire, joka näkyy taustalla.”
2. ”Erityisesti 8. luokalla pyrin opettamaan mediakriittisyyttä ja medialukutaitoa.”
3. ”Kaikilla luokka-asteilla käsitellään mediakasvatuksen joitain sisältöjä; esimerkiksi someen liittyviä ilmiöitä, lähteiden käyttöä ja tekijänoikeuksia, mainosanalyyssejä”
4. ”Erityisesti kasien kanssa käydään läpi paljon mediaan liittyviä asioita, esim. lehtien tekstilajeja, mainoksen keinoja, netin vaikuttamista, digitaalista jalanjälkeä jne.”

Mediakasvatus nähtiin myös välineenä muiden äidinkielen ja kirjallisuuden alueiden opettamiseen (esimerkki 5.) ja sitä toteutettiin lisäksi teemaviikkoina ja vierailuina (esimerkit 6. ja 7.):

5. ”Myös kielen piirteiden, tekstilajien piirteiden tunnistamisen, lukustrategioiden ym. yhteydessä median tekstit ovat oivia.”
6. ”Mediataitoviikko”
7. ”- - Lisäksi osallistumme lasten ja nuorten elokuvafestivaaleihin.”

Vastausten perusteella mediakasvatus näkyy opetuksessa monipuolisina sisältöinä, mukana ovat näkemykset mediasta sekä opetuksen kohteena että välineenä.

5.4.2 Viestintäympäristö

Vastaajat pitivät *viestintäympäristöä* *luokan sisäisenä* (Md. 4), *fyysisenä* (Md. 4) ja *tilannesidonnaisena* (Md. 4), jossain määrin se koettiin myös *virtuaalisena* (Md. 3). Piirteiden *kotiin ja vapaa-aikaan ulottuva* (Md. 2,5) ja *staattinen* (Md. 3) ajateltiin määrittelevän käsitettä keskimäärin hieman huonommin. Menetelmällisiin valintoihin ohjaavista piirteistä *analysoiminen ja tulkitseminen* (Md. 5) liitettiin käsitteeseen hieman vahvemmin kuin *osallistuminen ja vaikuttaminen* (Md. 4).

Opetuksen sisältöjen valintaan ohjaavista piirteistä osuvimmiksi arvioitiin *suullinen* (Md. 5), *kirjallinen* (Md. 5) ja *tiedonhankinta* (Md. 4). Jossain määrin sisältöjen valintaa ohjaavana piirteenä pidettiin *elämyksellisyyttä* (Md. 3).

Avointen vastausten perusteella viestintäympäristön huomioiminen näkyy vastaajien opetuksessa viestintäpaikan tai -kanavan pohtimisena (esimerkit 8. ja 9.), oppisisältöjen ja opetusmenetelmien valintana (esimerkki 10.) sekä viestintäympäristön osapuolten tuomisella esiin (esimerkit 11., 12. ja 13.):

8. ”Mielestäni perinteinen vuorovaikutus on edelleen erittäin tärkeää, koska oppilaiden sosiaaliset taidot eivät välttämättä ole kovin hyviä. Viestintäympäristö voi olla myös sähköinen, esim. One note, Padlet, esim. mielipidekirjoitusten laatiminen ja niihin vastaaminen luokan yhteisellä sivulla, luetusta kirjasta keskusteleminen jne.”

9. ”Viestintäympäristö on suurimmaksi osaksi perinteistä, sillä koulussamme tv-laitteiden käyttö on hankalaa laitteiden määrän, varaamisen, fyysisen sijainnin vuoksi. Mutta muuten oppitunneilla käytetään monipuolisesti suullista, kirjallista ja ilmaisullista viestintää.”

10. ”Vaikuttavien tekstien tuottaminen. Sähköinen tiedonhankinta. Vaikuttavien tekstien tulkitseminen. Elämykselliseen tekstien tulkitseminen. Näytelmän katsominen. Musikaalien tekeminen.”

11. ”Ennen mitään tuottamista mietimme, kenelle teksti on tarkoitettu ja mikä sen tavoite on.”

12. ”Tavoite + konteksti -ajattelu”

13. ”Käytän paljon visuaalista havainnollistamista. Käsitekarttoja. Maalasin itse oppilaille lukupuun.”

5.4.3 Mediateksti

Mediatekstissä sekä *muodon* (Md. 4) että *sisällön* (Md. 4) koetaan painottuvan lähes yhtä paljon. *Mediatekstiä* pidetään myös pikemminkin *arkisena ja tavallisena* (Md. 4) kuin *epätavallisena* (Md. 3). Menetelmällisissä valinnoissa *tulkitseminen* (Md. 5) painottuu *tuottamista* (Md. 4) enemmän. Sisältöjen valintaan ohjaavista piirteistä painottuivat *kirjoitetut [tekstit]* (Md. 5), *sanallisuus* (Md. 4,5), *puhuttu [tekstit]* (Md. 4) ja *tietoa antavat [tekstit]* (Md. 4). Myös piirteet *kuvallisuus* (Md. 4), *elämyksiä antavat [tekstit]* (Md. 4), *digitaalisuus* (Md. 4) ja *analogisuus* (Md. 4) näkyvät opetuksessa vastausten perusteella vähintään jonkin verran.

Avoimissa vastauksissa kysymykseen ”Miten mediatekstit näkyvät opetuksessasi?” käy ilmi mediatekstien monipuolinen hyödyntäminen, mediatekstejä integroidaan muiden oppiaineelle tyypillisten asioiden opiskeluun (esimerkit 14., 15. ja 16.), mediatekstit ovat itsessään opiskelun kohteena (esimerkit 17. ja 18.) mediatekstit ovat itsessään opiskelun kohteena (esimerkit 19. ja 20.):

14. ”Esimerkiksi aineistopohjaisten esseiden pohjateksteinä on kirjoitettuja tai kuvallisia mediatekstejä (esim. artikkeleita, uutisia, sarjakuvia).”

15. ”Käytän esimerkkeinä ja aiheeseen johdatteluna runsaasti netti(sanoma)lehtien tarjontaa. Jonkin verran käytän aiheeseen sopivia blogeja.”, ”Osana kaikkea lukemista.”

16. ”Areenan kautta kuuntelemme radiouutisia, esim. uutisen rakennetta opiskeltaessa ja uutiskuvaa käsiteltyämme kuuntelimme uutisia ja mietimme, millainen uutiskuva sopisi kyseisiin uutisiin.”
17. ”Pyrin antamaan esimerkkejä mediateksteistä, jotka vaikuttavat meihin, voivat johtaa harhaan (esim. valeuutiset), jotka ovat jatkuvasti ympärillämme.”
18. ”Tuotimme trailereita lukemistamme kirjoista. Blogija myös.”
19. ”sanomalehteen tutustuminen, digiaineiston käyttö”

Avoimista vastauksista käy ilmi, että opetuksessa käytetään sekä sähköisiä että perinteisiä mediatekstejä. Vastausten perusteella vaikuttaa siltä, että kirjoitettua tekstiä sisältäviä mediatekstejä käytettäisiin opetuksessa enemmän kuin audiovisuaalisia tekstejä, erilaisten mediatekstien mahdollisuuksista ollaan kuitenkin tietoisia, vaikka ne jäisivätkin opetuksessa vähemmälle huomiolle (esimerkki 20.):

”Dokumentteja ja elokuvia haluaisin käyttää opetuksessa enemmän, mutta sen koen työlääksi, koska täytyy olla tarkkana siitä, mitä koulussa on oikeus katsoa ja mitä ei.”

5.4.4 Laaja tekstikäsitys

Laajan tekstikäsityksen koko oppiaineeseen ja tekstien olemukseen välittyvä näkökulma osoittautui haastavaksi operationalisoida osiin, jotka erottelisivat selkeästi käsitteeseen kuuluvia ja sen ulkopuolelle jääviä piirteitä. Määritelmien ”*Teksti koostuu monenlaisista elementeistä.*” ja ”*Kirjoitettu teksti, kuvat ja muut erilaiset elementit täydentävät toisiaan.*” välillä ei koettu olevan eroa, sillä molempien arvioitiin kuvaavan *laajaa tekstikäsitystä* yhtä paljon (Md. 5). *Laajan tekstikäsityksen* koettiin myös toisaalta *laajentavan mahdollisuuksia valita erilaisia tekstejä opetukseen* (Md. 4,5), mutta toisaalta *lisäävän haasteita opetuksessa käytettävien tekstien valitsemiseen* (Md. 4,5). Menetelmällisistä valinnoista *laajan tekstikäsityksen* huomioimisessa painottui *omassa oppiaineessa toteutettava opetus* (Md. 4,5) sekä *vuorovaikutus ja ryhmätyöt* (Md. 4), keskimäärin jonkin verran vähemmän näkyivät piirteet *oppiainerajat ylittävät projektit* (Md. 4) ja *itsenäinen työskentely* (Md. 3). Opetuksessa käytettävien sisältöjen valinnassa painottuivat vastausten perusteella etenkin *asiatekstit* (Md. 5), *verbaalisuus* (Md. 4), mutta myös *kaunokirjallisten tekstien* (Md. 4,5) ja *visuaalisuuden* (Md. 4) arvioitiin näkyvän lähes yhtä paljon *laajan tekstikäsityksen* opetuksessa.

Avoimissa vastauksissa *laajan tekstikäsityksen* kuvailtiin näkyvän opetuksessa erilaisten tekstien kirjona, jota hyödynnetään monipuolisesti (esimerkit 21. ja 22.). Vastauksissa kuvailtiin myös opetustilanteita, joissa *laaja tekstikäsitys* näkyy (esimerkki 23.). Laaja tekstikäsitys nähtiin

lisäksi oppilaille välitettävänä tietona tekstien olemuksesta (esimerkki 24.) sekä opetuksen eriyttämisessä hyödynnettävänä resurssina (esimerkki 25.):

21. ”Kuvan (sekä liikkuvan että paikallaan pysyvän) käyttö on runsasta oppitunneillani sekä tutkimisen kohteena että havainnollistamismateriaalina. Lisäksi musiikkinäytteitä käytän usein vastaavalla tavalla. Pyrin kiinnittämään oppilaiden huomion intertekstuaalisuuteen myös.”
22. ”Käytän mahdollisuuksien mukaan kirjallisten tekstien lisäksi myös sarjakuvia, valokuvia ja liikkuvaa kuvaa eri muodoissaan opetuksessa esimerkiksi pohjateksteinä ja havainnollistamisen apuna.”
23. ”Monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa. Kahden oppiaineen projekteissa. Erilaisten tekstien valikoimissa.”
24. ”Yritän opettaa oppilaat oivaltamaan, että vain yhdenlainen kirjoitustaito ei riitä.”
25. ”Oppimista voi testata monella tavalla, ja esim. lukivaikeuksista kärsivä oppilas voi vaikka kuunnella äänikirjaa.”

5.4.5 Tekstitaito

Tekstitaidot ovat olleet POPS 2004:stä lähtien yksi keskeisimmistä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteista ja sisällöistä. Tekstitaito nähtiin hieman enemmän *digitaalisena* (Md. 4) kuin *analogisena* (Md. 3,5) ja *materiaalilähtöisyyden* (Md. 3) arvioitiin määrittelevän käsitettä keskimäärin vähän enemmän kuin *mielikuvituksen korostamisen* (Md. 3). Menetelmällisiä valintoja ohjaavista piirteistä *tuottamisen* (Md. 4,5) ja *tulkittamisen* (Md. 5) arvioitiin kuvaavan käsitettä lähes yhtä paljon, myös *vuorovaikutusosaamisen* ja *tiedon hankinnan* koettiin kuuluvan *tekstitaitoon* yhtä vahvasti (Md. 4). Sisällön valintaan ohjaavista piirteistä käsitettä kuvasivat eniten *kielitaito* (Md. 5) ja *kielitieto* (Md. 5). *Lineaaristen tekstien* (Md. 4) arvioitiin määrittelevän käsitettä jonkin verran enemmän kuin *multimodaalisten tekstien* (Md. 4), lisäksi *koulun ulkopuolelle sijoittuvat tekstit* (Md. 4) painottuivat hieman enemmän kuin *vahvasti kouluympäristöön liittyvien tekstien* (Md. 3,5). Kaikista kyselylomakkeeseen valituista piirteistä vahvimmin käsitteeseen liitettiin tekstien *tuottamisen* ja *tulkittamisen taidot*, *vuorovaikutusosaaminen* ja *tiedon hankinta* sekä *kielitaidon* ja *kielitiedon* opetus. Nämä tavoitteet ja sisällöt esiintyvät etenkin POPS 2014:ssä *tekstitaitojen* yhteydessä, vaikka perusteteksti ei äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kohdalla anna konkreettisia neuvoja tai ohjeita tekstitalojen opettamiseen.

Avoimista vastauksista käy ilmi, että *tekstitaidon* opettaminen nähdään toimintana, jossa on mahdollista hyödyntää luovasti erilaisia tekstejä (esimerkit 26., 27. ja 28.). *Tekstitaidon* opettamisessa otetaan kielitiedon sisällöt huomioon osana vuorovaikutusosaamista (esimerkki 29.) Vastauksista välittyy myös näkemys tekstitaloista oppiaineen kaikkiin alueisiin ulottuvana yläkäsitteenä (esimerkit 30. ja 31.):

26. ”Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa käsitellään esimerkiksi tekstilajeja koko ajan, harjoitellaan tunnistamaan ja analysoimaan ja tulkitsemaan erilaisia tekstejä sekä tuottamaan niitä itse.”
27. ”Luemme, tulkitsemme ja tuotamme erilaisia tekstejä: kaunokirjallisia, asiatekstejä, mediatekstejä, kantaa ottavia jne. Esim. luemme kaunokirjallisen teoksen ja kirjoitamme sen pohjalta aineistopohjaisen esseen tai luovan tekstin, jossa sama tarina pitää muuttaa nykyaikaan (esim. Kalevala)”
28. ”Tekstien avaamiseen käytämme paljon aikaa oppitunneilla. Avaaminen aloitetaan esimerkiksi joko jollain johdattelevalla kuvalla tai tehtävällä. Usein tehtävä on mielikuvatehtävä. Oppilaani osaavat ottaa mielikuvaharjoituksiin sopivan asennon, kun kerron, että mielikuvaharjoitus on tulossa.”
29. ”Peruskielitiedon soveltavat tehtävät, jossa oppilaat joutuvat opettamaan toisiaan ja soveltamaan oppimaansa kielitietoa. Oppilaiden tekemät lautapelit.”
30. ”tekstitaitoa on kaikki”
31. ”Ajattelun kehittämisenä”

5.4.6 Monilukutaito

Monilukutaidon käsitettä määrittelevistä piirteistä *ilmiölähtöisyyden* (Md. 4) arvioitiin kuuluvan hieman *menetelmälähtöisyyttä* (Md. 3,5) enemmän käsitteeseen. Menetelmällisiä valinnoista *tarkkailemisen ja analysoimisen* (Md. 5) koettiin kuuluvan vahvasti *monilukutaidon* opettamiseen. Hieman vähemmän painoarvoa saivat piirteet *valmiin tiedon muokkaaminen* (Md. 4), *uuden tiedon tuottaminen* (Md. 3,5) sekä *toiminnallisuus* (Md. 3). Sisällön valintaa ohjaavista piirteistä vahvimmin *monilukutaitoon* kuuluvina pidettiin *tekstien sisältöä* (Md. 5), *tekstien muotoa* (Md. 4) sekä *kielellä vaikuttamista ja argumentointia* (Md. 4). Näitä hieman vähemmän käsitettä kuvaavina pidettiin keskimäärin *vastuullista kielenkäyttöä* (Md. 4), *perinteisiä välineitä ja materiaaleja* (Md. 4) sekä *tieto- ja viestintäteknologiaa* (Md. 4).

POPS 2014:n mukaan *monilukutaito* merkitsee esimerkiksi taitoa hankkia, yhdistää, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa, eri ympäristöissä ja tilanteissa sekä erilaisten välineiden avulla (OPH 2016: 22). Laaja-alaisena osaamiskokonaisuutena *monilukutaidon* voi nähdä myös kaikessa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa toteutuvana tekstien tuottamisena, tulkitsemisena, arvioimisena. Avoimissa vastauksissa kysymyksen ”Miten monilukutaito näkyy omassa opetuksessasi? Anna esimerkkejä.” käy ilmi vastaajien käsityksiä siitä, millaisilla keinoilla opetuksessa voidaan päästä POPSin esittämiin tavoitteisiin (esimerkit 32. ja 33.) Vastauksista välittyi myös sähköisten välineiden, vaihtelevien opetustilanteiden tai erilaisten menetelmien ja sisältöjen käyttäminen *monilukutaidon* opetuksessa (esimerkit 34., 35. ja 36.) POPSin edellyttämän osaamisen haasteet *monilukutaidossa* tiedostetaan myös (esimerkki 37.):

32. ”Erilaisten tekstilajien ja -tyyppien käsitteleminen antaa kuvaa tekstien viidakosta, jossa elämme, ja siitä, miten siellä pitäisi toimia. Opetellaan tulkitsemaan kuvaa, liikkuvaa kuvaa, mediatekstien ominaispiirteitä, kaunokirjallisille teksteille ominaisia piirteitä, esim. kielikuvia, ironiaa tai intertekstuaalisia viittauksia, joita taas voidaan käyttää muissa teksteissä.”
33. ”Pyrin käyttämään mahdollisimman monipuolista materiaalia oppimisessa: kaunokirjallista tekstiä, tietotekstiä, uutisia, kuvia (uutiskuvia, valokuvia, taideteoksia kuten maalauksia, mainoskuvia jne.),

videokuvaa, mainoksia, musiikinäytteitä (puhuttaessa tyyliuunnista, kulttuurista, runoista jne.), aikatauluja, diagrammeja, graafeja jne. Useimmiten otan jonkin esimerkin tunnin alkuun ja/tai loppuun joko johdattamaan aiheeseen tai kokoamaan.”

34. ”tripletiin tehdyt uutiset ja niistä keskustelu”

35. ”Aiemmissä esimerkeissä oli jo tästä esimerkkejä. Elokuvan lukutaidon ja kuvalukutaidon voisi lisätä. Monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa tähän on oivallinen mahdollisuus.”

36. ”Erialaisten tekstien analysointi ja tulkinta sekä tuottaminen. Vaikuttavat puheet, keskustelut ja väittelyt.”

37. ”Oppilaita harjaannutetaan kaikenlaisten tekstien lukijoiksi ja tulkitsijoiksi, olipa teksti sitten kirjoitettua, kuvallista, liikkuvaa, puhuttua. Tässä on vielä parantamisen varaa: pääpaino on edelleen kirjoitetuissa teksteissä. Toisaalta juuri kirjoitettujen tekstien analysoiminen on useimmille oppilaille vaikeinta, joten siihen täytyykin käyttää aikaa.”

5.4.7 Kielitietoisuus

Samoin kuin *laajan tekstikäsitteen*, myös *kielitietoisuuden* operationalisointi osoittautui haastavaksi käsitteen monitahoisuuden vuoksi. Jokaisen kyselylomakkeeseen valitun piirteen arvioitiin vastausten perusteella painottuvan vastaajien ajattelussa tai opetuksessa melko paljon. Eräänä koulun koko toimintakulttuuria määrittelevänä periaatteena *kielitietoisuus* näkyikin äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa varmasti hyvin monin eri tavoin. *Kielitietoisuutta* määrittelevistä piirteistä ”*Kieli on oppimisen väline.*” (Md. 5) painottui vastauksissa eniten, lähes yhtä vahvasti käsitettä määrittelevänä koettiin ”*Kieli on oppimisen kohde.*” (Md. 5). *Vuorovaikutuksen kieliyhteisössä* (Md. 4,5) arvioitiin määrittävän käsitettä lähes yhtä paljon kuin *oman kielellisen identiteetin muodostamisen* (Md. 5). *Kielitietoisuuteen* liitettiin keskimäärin hieman vahvemmin piirre ”*Kieli yksilöiden yhdistäjänä*” (Md. 4) kuin piirre ”*Kieli kulttuurien rakentajana*” (Md. 4). Menetelmällisiä valintoja ohjaavista piirteistä *kielen käyttäminen eri tilanteissa* (Md. 5) painottuu keskimäärin hieman enemmän kuin *kielimuotojen havainnoiminen* (Md. 5). Sisällön valintaa ohjaavista piirteistä vahvimmin *kielitietoisuuteen* liittyviksi arvioitiin *kirjallinen* (Md. 5) ja ”*Toteutuu äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällä.*” (Md. 5). Jonkin verran näitä vähemmän painottuu *suullinen* (Md. 4) ja vähiten piirre ”*Toteutuu oppiaineiden yhteisissä projekteissa.*” (Md. 4).

Kielitietoisuuden käsitteen olemus osaltaan koko oppiainetta määrittävänä näkökulmana näkyy avoimissa vastauksissa, mutta vastaajat ovat onnistuneet myös sanallistamaan *kielitietoisuuden* ilmenemisen monilla konkreettisillakin keinoilla (esimerkit 38. ja 39.) *Kielitietoisuus* saattaa limittyä opetukseen niin vahvasti, että erityisiä esimerkkejä sen ilmenemisestä on hankala antaa (esimerkki 40.), mutta toisaalta se näkyy myös tietyssä pedagogisessa ratkaisussa (esimerkki 41.):

38. ”Jokainen aineenopettaja on oman oppiaineensa kielellinen malli ja opettaja. Kielitietoisuus näkyy niinkin arkisissa asioissa kuin siinä, että aina oppitunnin aluksi selvennän oppilaille opiskeltavan asian keskeiset käsitteet. Yritän ottaa huomioon suomea toisena kielenä opiskelevien vasta kehityksessä olevan kielitaidon ja muokkaan oppimateriaalia heille sopivammaksi sekä selvennän ja havainnollistan asioita.

Luokassa olevien oppilaiden omia kotikieliä käytetään vertailtaessa eri kielten tapoja ilmaista asioita - näin samalla osoitetaan arvostusta oppilaiden ensi- tai kotikielille.”

39. ”7. ja 8. luokalla opetamme sanaluokat, lauseenjäsenet ja modukset. 7. luokalla tehdään esitelmä, jossa kartoitetaan omaa kielenkehitystä. 9. luokalla murteet ja muu kielen vaihtelu, sananmuodostuskeinot ja suomen kielen ominaispiirteet sekä yhteys suomen sukukieliin on keskeistä. Lisäksi tekstien lukeminen ja tulkitseminen kehittävät kielitietoisuutta.”

40. ”koko suomen kielen opiskelu”

41. ”Clil-metodin käytössä.”

5.4.8 Oppilaan tekstimaailma

Käsite *oppilaan tekstimaailma* nähdään vastausten perusteella enemmän *yhteisöllisenä* (Md. 4) kuin *henkilökohtaisena* (Md. 3,5), samoin piirteen *koulun sisäinen* (Md. 4) koettiin määrittelevän käsitettä hieman paremmin kuin piirteen *kotiin ja vapaa-aikaan ulottuva* (Md. 4). Menetelmällisiä valintoja ohjaavista piirteistä painottuvat eniten *kirjallinen* (Md. 4,5) ja *suullinen* (Md. 4), jonkin verran näitä vähemmän *oppilaan tekstimaailmaan* liitettiin piirteet *virtuaalinen* (Md. 4) ja *fyysinen* (Md. 3,5). Sisältöön liittyviä valintoja ohjaavista piirteistä vahvimmin käsitteeseen arvioitiin liittyväksi *elämyksiä antava* (Md. 4), *tietoa antava* (Md. 4) ja keskimäärin jonkin verran näitä vähemmän piirteet *paikallinen* (Md. 4) ja *globaali* (Md. 3).

Avoimista vastauksista välittyä oppilaille, etenkin vapaa-ajalta, tuttujen tekstien ottaminen osaksi opetusta (esimerkit 42. ja 43.) Etenkin POPS 2014:n tavoitteena oleva oppilaskeskeisyys näkyy myös vastaajien esimerkeissä (44. ja 45.) Näiden lisäksi vastaajien esimerkeissä ilmeni oppilaan tekstimaailman laajentaminen mahdollisesti epätavallisempiinkin tilanteisiin (esimerkit 46. ja 47.):

42. ”Keskustelemme esimerkiksi SnapChatissa käytetystä kielestä oppilaiden kanssa, samoin puhekielisistä ilmauksista.”

43. ”Ainakin opetukseen liittyvät aiheet voivat liittyä oppilaan omaan elämään ja heitä kiinnostaviin asioihin. Lueimme erityisesti nuortenkirjoja. Sosiaalinen media ja yhteisöllinen tekeminen voidaan huomioida opetuksessa, esim. Padlet, One noten yhteistyötila, pelit, esim. Seppo.”

44. ”kehitysvaiheen mukainen kirjoittaminen”

45. ”Vapaavalintaiset aiheet, keskustelu, oman kielenkäytön tarkkaileminen ja arvioiminen”

46. ”Tuotimme opetusmateriaalia muille luokka-asteille ja oppilaat toimivat opettajina.”

47. ”Oppilaat tuottavat tekstejä itsenäisesti, niitä jaetaan pienryhmissä, ja usein pienryhmät vielä esittelevät aikaansaannoksiaan koko opetusryhmälle.”

5.4.9 Tekstilaji

Tekstilajien opettaminen koetaan vastausten perusteella hyvin tärkeäksi alueeksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Kyselylomakkeeseen valittujen piirteiden arvioitiin painottuvan paljon ja erittäin paljon *tekstilajien* opettamisessa tai vastaajien suhtautumisessa käsitteeseen. Selkeä ero

ilmenee vain *multimodaalisten tekstien* (Md. 3) ja *lineaaristen tekstien* (Md. 4) painottumisessa *tekstilajien* opettamisessa. *Tekstilajien* opettamisessa *sisältö* (Md. 5) ja *muoto* (Md. 4,5) painottuivat vastauksissa lähes yhtä paljon, sen sijaan *kriittisyyden* (Md. 5) koettiin kuuluvan *tekstilajeihin* jonkin verran enemmän kuin *elämyksellisyyden* (Md. 4). Menetelmällisiä valintoja ohjaavista piirteistä *tulkitseminen* (Md. 5) painottui vastauksissa jonkin verran enemmän kuin *tuottaminen* (Md. 4). Opetuksessa käytettäviä sisältöjä ohjaavista piirteistä *kaunokirjalliset tekstit* (Md. 5) liitettiin keskimäärin hieman vahvemmin *tekstilajiin* kuin *asiatekstit* (Md. 5).

Avoimista vastauksista ilmeni käsitteen *tekstilaji* merkitys erälle vastaajalle (esimerkki 48.), mutta myös konkreettisia esimerkkejä siitä, mitkä ovat toiselle vastaajalle POPSin mainitsemia kertovia, kuvaavia, ohjaavia ja erityisesti pohtivia ja kantaa ottavia tekstejä (esimerkki 49.) Vastauksissa kuvailtiin lisäksi tekstilajien opettamisen prosessia (esimerkki 50.) Useimmissa vastauksissa kerrotaan tekstilajien opettamisen olevan osa opetusta jatkuvasti ja kaikilla luokka-asteilla, mutta eräästä vastauksesta ilmenee, että tekstilajien opetukseen voidaan yhdistää myös erityinen genreihin liittyvä teemapäivä (esimerkki 51.):

48. ”Hahmotan käsitteen avulla tekstien maailmaa.”

49. ”Yritämme lukea, tulkita ja tuottaa mahdollisimman paljon erilaisia tekstilajeja. Luemme paljon kaunokirjallisia tekstejä, koska oppilaat eivät niitä juurikaan itsenäisesti lue. Sen lisäksi esim. asia-, media- ja mielipidetekstejä. Oppilaat kirjoittavat itse esim. kuvauksen, referaatin, uutisen, raportin, esseen, tutkielman, novelli- tai romaanianalyysin jne. Lisäksi tuotetaan suullisia tekstejä, kuten puheita, esitelmää, tehdään elokuvia tai muita mediatekstejä.”

50. ”Kaunokirjallisuutta tutkitaan yleensä nimenomaan tekstilajinsa edustajana. Kirjoitelmat ovat pääosin asiatekstejä ja niitä kirjoitetaan nimenomaan tekstilajin opetteluun jälkeen, jolloin tarkoituksena oppia kirjoittamaan kyseisen tekstilajin teksti. Kirjoitelmien arvioinnissa korostuu tekstilajin piirteiden hallinta. Nämä piirteet opetetaan siis ensin, sitten piirteet esillä kirjoitettaessa. Arviointikriteerit kerrotaan oppilaille etukäteen.”

51. ”Genreanalyysina ja esim. Genrepäivänä, jolloin kauhu-, scifi- jne tuotettiin toisille oppilaille koettavaksi ja nähtäväksi.”

5.4.10 Ryhmäviestintätaidot

Ryhmäviestintätaitojen opetus nähtiin vastausten perusteella toimintana, jossa painottuu oppilaan *oman identiteetin rakentaminen* (Md. 4) ja joka tapahtuu *äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa* (Md. 4,5). *Kokeilemisen ja rooleihin eläytymisen* (Md. 3) arvioitiin kuuluvan *ryhmäviestintätaitoihin* jonkin verran, samoin sitä pidettiin jonkin verran *oppiainerajoja ylittävänä* (Md. 3). Menetelmällisten valintojen osalta *ryhmäviestintätaitoja* pidettiin enemmän *suullisina* (Md. 4,5) kuin *kirjallisina* (Md. 4) ja *fyysisenä* (Md. 4) kuin *virtuaalisena* (Md. 3). Sisällön valintaa ohjaavista piirteistä *prosessi* (Md. 4) painottui keskimäärin hieman enemmän kuin *lopputulos* (Md. 4).

Avoimista vastauksista ilmenee, että *ryhmäviestintätaidot* voivat olla opetuksessa läsnä menetelmänä, samalla kun opetuksen sisältö saattaa keskittyä johonkin toiseen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen alueeseen (esimerkit 52. ja 53.), mutta myös opiskeltavana sisältönä (esimerkki 54.) Vaikka kyselyssä *ryhmäviestintätaitojen* koettiin toteutuvan pikemminkin fyysisessä kuin virtuaalisessa ympäristössä, annettiin avoimissa vastauksissa esimerkkejä sähköistenkin välineiden käytöstä *ryhmäviestintätaitojen* opettamisessa (esimerkit 55. ja 56.) POPS 2014:än usean oppiaineen yhteyteen kirjatut sisällöt ja tavoitteet muun muassa draaman käyttämisestä opetuksessa, palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen harjaannuttamisessa sekä yhdessä oppimisessa integroituvat *ryhmäviestintätaitojen* opetukseen (esimerkit 57. ja 58.):

52. ”Oppilaat tekevät useimmiten tuntitehtäviä n. 4 hengen ryhmissä. Ryhmät arvotaan, ja ne vaihtuvat muutaman kerran vuodessa.”

53. ”Tekstien tutkiminen ja tuottaminen ryhmässä”

54. ”Keskustelutaitoja painotetaan nyt aiempaa enemmän; aiemmin esimerkiksi 8.-luokkalaiset harjoittelivat lähinnä perustelemista ja väittelemistä, nyt myös keskustelu- ja sovittelutaitoja. Ylipäänsä kaikilla luokka-asteilla on enemmän keskustelua vaativia töitä ja projekteja opiskelussaan kuin aiemmin.”

55. ”viestintä yhteisillä sähköisillä alustoilla kuten One drive tai Padlet”

56. ”Moniaineprojekteissa, musikaaleissa, tutkimisissa”

57. ”Ryhmätyöt, palautteen antaminen ja vastaanottaminen, pienien näytelmien tekeminen, ilmaisuharjoitukset, elokuvien tai muiden mediatekstien tekeminen”

58. ”Roolitettuna ryhmätöinä, joissa koko ryhmän tuotos arvioitiin tietyillä kriteereillä.”

5.5 Tutkimuksen tulokset teoreettisessa viitekehyksessä

Luvussa 2.1 esitin oman tutkimukseni tuloksille joitakin ennakko-oletuksia aikaisempien tutkimusten tulosten perusteella. Nämä oletukset olivat ”Opettajien mielikuvat ja käsitykset POPS 2014:stä ovat myönteisiä”, ”POPS 2014 on opettajille merkityksellinen heidän oman työnsä kannalta”, ”Opettajien käsitykset opetussuunnitelman perusteiden tärkeydestä ja sen käyttötavoista poikkeavat toisistaan”, ”Uran eri vaiheissa olevat opettajat suhtautuvat opetussuunnitelman perusteisiin eri tavoin.”, ”Opettajat pitävät paikallista opetussuunnitelmaa omaa työtään ohjaavampana kuin perustetekstiä.” ja ”Opettajien käsitteisiin liittämät piirteet ja tavat käyttää käsitteitä opetuksessa poikkeavat toisistaan.” Ennakko-oletukset opetussuunnitelman perusteteksteistä, etenkin POPS 2014:stä, äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien työvälineinä ovat käsityksiä, joiden selvittämiseksi olen pohtinut opetussuunnitelman perusteiden luonnetta, tehtäviä ja merkityksiä koko tutkimuksen ajan. Kyselytutkimukseni ensisijainen tehtävä oli tuottaa tietoa opettajien käsityksistä ja tavoista käyttää perusteteksteissä esiintyviä käsitteitä. Koska nämä käsitteet saavat merkityksensä osana perustetekstejä, tarvitaan mahdollisimman tarkan kokonaiskuvan muodostamiseksi myös tietoa vastaajien suhtautumisesta perusteteksteihin, paikalliseen opetussuunnitelmaan ja

oppimateriaaleihin. Aikaisemman tutkimuksen perusteella muodostamani ennakko-oletusten toteutumisen arvioiminen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien suhteesta opetussuunnitelman perusteisiin, paikalliseen opetussuunnitelmaan ja oppimateriaaleihin vaatii kyselytutkimuksen tulosten tulkintaa, sillä niihin ei ole mahdollista saada suoria vastauksia yksittäisten kysymysten perusteella. Samalla on aiheellista arvioida sitä, olenko onnistunut laatimaan kyselylomakkeen, johon saatujen vastausten perusteella voidaan vahvistaa tai kumota aikaisempien tutkimusten perusteella syntyneitä ennakko-oletuksia.

Kyselyyn vastanneista äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista kahdeksan (n=10) mielestä POPSit ovat antaneet hyvän pohjan opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Lisäksi seitsemän vastaajaa ei koe POPS 2014:n normatiivisen luonteen rajoittavan opettajan toimintavapautta. Näiden vastausten perusteella tämän tutkimuksen vastaajajoukon voidaan sanoa suhtautuvan myönteisesti perusteteksteihin, etenkin POPS 2014:än, opettajan työvälineenä. Erityisen tarkasti nämä vastaukset eivät kerro vastaajien mielikuvista tai käsityksistä opetussuunnitelman perusteisiin, mutta tämän tutkimuksen tulos osoittaa samaan suuntaan aikaisempien POPS 2014:ä koskevien tutkimusten kanssa. Koska tämän tutkimuksen vastaajajoukko ei ollut vastauksissaan yksimielinen, havaitaan myös, että opettajien käsitykset opetussuunnitelman perusteiden tärkeydestä poikkeavat toisistaan. Erään vastaajan avoin palaute kyselylomakkeen lopussa olevaan vapaaseen kenttään täydentää niin hänen vastaustaan opetussuunnitelman perusteiden ja paikallisen opetussuunnitelman suhteesta, kuin myös osoittaa kyselylomakkeen rajoituksia vastaajien mielikuvien ja käsitysten kartoittamisessa:

”- Vastaukseni vaikuttavat melko positiivisilta opsin suhteen. Olen kuitenkin kriittinen sen suhteen, että paikalliset variaatiot voivat erota suuresti toisistaan. Toivoisin ohjeita esim. luku- ja kirjoittamistaidon ohjaamiseen, motivointiin. Oppilaiden perustaidot ovat heikkoja yläkouluun tultaessa. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja hukkuu työhön. Yritän tehdä niin paljon kuin jaksan, mutta resurssit eivät ole läheskään riittävät. Äidinkielen ja kirjallisuuden opsin sisällöt ovat liian laajoja verrattuna käytettävissä olevaan tuntimäärään nähden.”

Kahdeksan vastaajaa piti paikallista opetussuunnitelmaa käytännön kasvatus- ja opetustyötä ohjaavana, samoin seitsemän vastaajaa piti paikallisen opetussuunnitelman kasvatustyöhön ja oppisisältöihin liittyviä tavoitteita päivittäistä opetus- ja kasvatustyötä ohjaavina. Nämä tulokset kertovat, että valtaosa tutkimuksen vastaajajoukosta kokee paikallisen opetussuunnitelman omaa työtään ohjaavana. Tämän tutkimuksen perusteella ei kuitenkaan voida ottaa kantaa siihen, arvelevatko vastaajat paikallisen opetussuunnitelman ohjaavan heidän työtään enemmän kuin POPSien. Jotta vertailua valtakunnallisten perusteiden ja paikallisen opetussuunnitelman välillä voitaisiin tehdä, kyselylomakkeeseen olisi tarvittu useampi aihepiiriä käsittelevä kysymys. Tämä taas ei ollut mahdollista ilman, että lomake olisi pidentynyt olennaisesti. Myös ennakko-oletus siitä, että

uran eri vaiheissa olevat äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat suhtautuvat eri tavoin opetussuunnitelman perusteisiin jäi selvittämättä tämän tutkimuksen perusteella. Kyselyyn saatuja vastauksia oli liian vähän, jotta vastaajia olisi ollut mielekästä ryhmitellä palvelusvuosien perusteella ja vastauksia vertailla toisiinsa. Lisäksi vastaajat eivät olleet jakautuneet tasaisesti iän ja työkokemuksen suhteen, vaan vastaajista kahdeksan oli yli 45-vuotiaita ja vain yksi vastaaja oli työskennellyt äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana alle 10 vuotta.

Kyselytutkimuksen tärkein tehtävä, tiedon kerääminen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien käsityksistä ja tavoista käyttää opetussuunnitelman perusteiden käsitteitä, toteutui siinä määrin, että vastaajajoukon vastausten perusteella pystytään vahvistamaan ennakko-oletus, jonka mukaan opettajien käsitteisiin liittämät piirteet ja tavat käyttää käsitteitä opetuksessa poikkeavat toisistaan. Tämän tutkimuksen tulokset ovat siis saman suuntaisia Karvin arviointiraportissa todetun tuloksen kanssa, jonka mukaan laajoja ja monitulkintaisia käsitteitä on kouluissa paikallisen opetussuunnitelmatyön yhteydessä tulkittu eri tavoin, mikä puolestaan on johtanut erilaisiin ratkaisuihin opetuksessa. Oman tutkimukseni vastaajajoukko on liian suppea, jotta sen pohjalta voitaisiin tehdä kaikkia äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia koskevia yleistyksiä, mutta yksittäisten opettajienkin tekemät tulkinnat ja ratkaisut heijastuvat kerrallaan useiden oppilaiden saamaan opetukseen.

Kyselylomakkeessa vastaajien tuli tehtävänannon mukaisesti valita kymmenen opetussuunnitelmien perusteteksteissä esiintyvän käsitteen kohdalla, miten paljon annetut piirteet näkyvät ja painottuvat vastaajan opetuksessa tai suhtautumisessa kyseisiin käsitteisiin. Viisiportainen asteikko vaihteli välillä ”Ei juuri lainkaan.” - ”Erittäin paljon.” Asteikko koodattiin analyysivaiheessa numeroin siten, että vaihtoehto ”Ei juuri lainkaan” on 1 ja ”Erittäin paljon” on 5. Joidenkin piirteiden kohdalla vastaukset hajosivat voimakkaasti, esimerkiksi jotkut vastaajat liittivät *monilukutaitoon* *ilmiölähtöisyyden* hyvin heikosti ja jotkut taas hyvin vahvasti. Lisäksi vastaajien avoimiin kysymyksiin antamissaan vastauksissa esiintyi erilaisia esimerkkejä siitä, miten käsitteet näkyvät heidän opetuksessaan. Joissakin vastauksissa käsitteeseen liittyvää opetusta kuvailtiin jokapäiväisinä, jokaisella oppitunnilla läsnä olevina toimintoina, toisissa taas kerrottiin harvemmin tapahtuvista, epätavallisemmista tilanteista. Näistä vastauksista ei silti voida tehdä johtopäätöksiä siitä, että joillekin opettajille tiettyjen käsitteiden ilmeneminen heidän opetuksessaan olisi ainoastaan joidenkin yksittäisten teemapäivien varassa, vaan pikemminkin siitä, että opettajat hyödyntävät mahdollisuuksiaan käyttää opetuksessaan erilaisia menetelmiä. Lisäksi kyselylomakkeen tehtävänanto mahdollistaa erilaiset vastaukset.

Kyselyn tulosten perusteella opettajan työvälineet arkityössä, opetussuunnitelman perusteet, paikallinen opetussuunnitelma sekä oppikirjat ja muut oppimateriaalit muodostavat yhtenäisen jatkumon. POPSien koettiin tukeneen opetuksen suunnittelua ja toteutusta, paikallinen opetussuunnitelma nähtiin käytännön työtä ohjaavana ja oppikirjojen sisällön koettiin olevan yhdenmukainen paikallisen opetussuunnitelman kanssa. Oppikirjojen ja muiden oppimateriaalien ei koettu korvaavan paikallista opetussuunnitelmaa ja POPSia arkityössä, lisäksi suurin osa vastaajista arvioi omat vaikutusmahdollisuutensa oppimateriaalin valinnassa hyviksi. Kyselyssä ei kuitenkaan esitetty riittävästi kysymyksiä, jotka olisivat voineet paljastaa enemmän opetussuunnitelman perusteiden, paikallisen opetussuunnitelman ja oppikirjojen suhteesta. Tämä käy ilmi edellä esittämästäni lainauksesta erään vastaajan palautteesta.

Kuva opetussuunnitelman perusteiden käsitteistä muodostui ensimmäisen kerran tämän tutkimuksen aikana luvussa 4 tekemäni analyysin perusteella. Tämä analyysi oli käsitteiden operationalisoinnin perustana, kun siirsin käsitteet mitattavaan muotoon kyselylomakkeeseen. Kyselyn tulosten perusteella käsitteiden opetuksessa korostuvat kirjoitetut tekstit, tekstejä tulkitaan ja tuotetaan itse ja ne ovat usein painettuja, perinteisiä tekstejä. Näin suoraviivainen tiivistäminen ei toki tee oikeutta opettajien antamille esimerkeille omasta opetuksestaan, jossa kerrotaan erilaisten sähköisten välineiden ja sovellusten hyödyntämisestä, keskusteluista oppilaiden kanssa, draaman keinojen hyödyntämisestä opetuksessa ja oppiaineiden välisistä projekteista. Kirjoitetut tekstit ovat kuitenkin edelleen eräänlaista äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen kovaa ydintä, jossa monitahoiset, toisiinsa kietoutuneet käsitteet toteutuvat. Kirjoitettujen tekstien korostuminen käsitteiden konkretisoitumisen alustana ei ole sinänsä yllättävä tulos tutkimieni POPSien tekstilähtöisyyden takia.

Vaikka POPS 2004:n myötä oppiaineen perustaksi onkin otettu *laaja tekstikäsitys*, perinteinen näkemys tekstistä vaikuttaa silti vahvasti opetuksessa. Jotta opetus voitaisiin todella rakentaa laajan tekstikäsityksen varaan, tulisi käsityksen kieliopista ja kielitiedosta olla viestinnällinen. Näin tekstilajien ja merkitysten tulisi olla kielitiedon lähtökohta, ja esimerkiksi sijamuotojen nimeämisen sijaan opiskeltaisiin erilaisia kielellisiä tapoja ilmaista paikkaa tietyissä tekstilajeissa. (Luukka & Leiwo 2004: 28 - 29.) Tässä tutkimuksessa opettajilta ei kysytty kielioopin roolista omassa opetuksessaan, mutta on aiheellista pohtia, vaikuttaako tekstikäsityksen muutos opetukseen edellä kuvatulla tavalla. Niin opetuksen kuin opetussuunnitelman perusteiden on todettu muuttuvan pikemminkin vaihteittain kuin äkillisesti. Siksi on luonnollista ja ymmärrettävää, että opettajilla on erilaisia käsityksiä siitä, miten käsitteet tulevat osaksi opetusta. Kirjoitettujen tekstien korostumisesta huolimatta avoimista vastauksista käy ilmi esimerkiksi vastaajien huomioita keskustelutaitojen

lisääntymisestä kaikilla luokka-asteilla ja tietoisuus siitä, että kirjoitetut tekstit saavat edelleen paljon huomiota opetuksessa. Toisaalta myös tarve kirjoitettujen tekstien käsittelemiseen käy ilmi:

”Oppilaita harjaannutetaan kaikenlaisten tekstien lukijoiksi ja tulkitsijoiksi, olipa teksti sitten kirjoitettua, kuvallista, liikkuvaa, puhuttua. Tässä on vielä parantamisen varaa: pääpaino on edelleen kirjoitetuissa teksteissä. Toisaalta juuri kirjoitettujen tekstien analysoiminen on useimmille oppilaille vaikeinta, joten siihen täytyykin käyttää aikaa.”

5.6 Tutkimuksen rajoitukset

Tutkimuksen keskeinen ongelma on kyselytutkimukseen saatujen vastausten pieni määrä. Edellisessä luvussa olen tulkinnut kyselyn tuloksia teoreettisessa viitekehyksessäni, vaikka aineisto on tarjonnut mahdollisuuden tulkintojen tekemiseen, se on liian suppea, jotta tuloksia voitaisiin luotettavasti verrata aikaisemmissa tutkimuksissa saatuihin tuloksiin ja jotta niiden pohjalta voitaisiin tehdä kaikkia suomalaisissa yläkouluissa työskenteleviä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia koskevia johtopäätöksiä. Suurempi vastausten määrä mahdollistaisi myös mittarin reliabiliteetin arvioinnin tilastollisilla tunnusluvuilla.

Sähköistä kyselylomaketta levitettiin joulukuun 2018 ja tammikuun 2019 aikana. Kyselyn levittäminen alkoi joulukuussa 2018 puhelinsoitoilla noin 15:n Pirkanmaan alueella toimivien koulujen rehtoreille. Rehtoreilta tiedusteltiin mahdollisuudesta lähettää sähköpostitse saatekirje, jossa oli linkki sähköiseen kyselyyn, jotta nämä voivat välittää kyselyn edelleen kouluissaan työskenteleville äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille. Tammikuun alussa 2019 otin yhteyttä Äidinkielen opettajain liittoon, jonka järjestösihteeri välitti saatekirjeen linkkeineen 876 jäsenelle, jotka liiton tietojen mukaan työskentelevät yläkouluissa. Tammikuun alussa julkaisin myös Facebookin Äidinkielen opettajain epävirallisessa ryhmässä lyhyemmän version saatekirjeestä, jossa oli linkki sähköiseen kyselylomakkeeseen. Molemmat saatekirjeet (Liitteet 1 ja 2) sekä kyselylomake (Liite 3) ovat tämän tutkielman liitteissä.

Facebook-ryhmässä on noin 3700 jäsentä, mutta heidän joukossaan on työssä olevien opettajien lisäksi myös esimerkiksi opiskelijoita ja muissa työtehtävissä olevia henkilöitä. Tein kyselystä kaksi identtistä versiota, mutta Facebook-ryhmän kautta levitettyyn kyselyyn lisäsin vastaajan ammatillista asemaa koskevan monivalintakysymyksen, jossa vastaajat valitsivat parhaiten omaa tilannettaan kuvaavan vaihtoehdon. Lisäksi osoitin Facebook-ryhmän kautta levitetyn kyselyn yläkoulussa työskentelevien opettajien lisäksi myös aikaisemmin yläkoulussa työskennelleille, alalle opiskeleville ja muille opetuksen ammattilaisille, jotka tuntevat työnsä puolesta perustetekstien äidinkielen ja

kirjallisuuden oppiainekohtaiset osat hyvin. Useasta levityskanavasta huolimatta kyselyyn vastasi yhteensä vain 10 vastaajaa.

Syynä pieneen vastaajamäärään ovat varmasti osaltaan kyselyn ulkopuoliset seikat, kuten kyselyn ajoitus ja lukuisat muut kyselyt ja tutkimukset, joihin opettajia veloitetaan vastaamaan, mutta kyselyn houkuttelevuutta ja laatua on syytä arvioida myös kriittisesti. Tutkimuksen toteuttamisen aikataulua rajoittivat useat tekijät ja kyselyn levittäminen ajoittui joulukuuhun. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2003: 204) neuvovat välttämään kyselylomakkeen lähettämistä joulukuussa, jos se vain on mahdollista. Joulukuun haasteellisuus kyselyyn vastaamisen ajankohtana ilmeni myös puhelinkeskusteluissa rehtoreiden kanssa. Riski vastausten kadosta ajankohdan vuoksi oli siis tiedossa jo etukäteen. Koulujen ja opettajien saamien tutkimuspyyntöjen suuri määrä vaikutti myös kyselyn levittämiseen. Puhelinkeskusteluissa läheskään kaikki rehtorit eivät olleet halukkaita vastaanottamaan opettajille välitettäväksi tarkoitettua saatekirjettä, sillä kouluihin tulee jatkuvasti hyvin paljon tutkimuspyyntöjä, joihin osallistuminen voi olla vapaaehtoista tai pakollista. Oman tutkimuspyyntöni hukkuminen muiden joukkoon oli myös seikka, josta olin tietoinen jo ennen tutkimuksen levittämistä. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2003: 196) huomauttavat, että tavallisesti posti- ja verkkokyselyiden yhteydessä vastauksia joudutaan karhuamaan vastaajilta. Itse en ottanut uudelleen yhteyttä rehtoreihin tai muistuttanut vastaajia myöskään Äidinkielen opettajain liiton tai Facebook-ryhmän välityksellä, sillä arvelin, että sama potentiaalisten vastaajien joukko on saanut tiedon kyselystä todennäköisesti useamman kuin yhden levityskanavan kautta. Muistutuksilla kyselyyn olisi voitu saada enemmän vastaajia, mutta arvelen, että siltikään vastausprosentti ei olisi noussut merkittävästi korkeammaksi.

Kyselystä ei suositella tehtävän viittä sivua pidempiä, eikä sen saisi mielellään viedä vastaajan aikaa 20 minuuttia kauempaa (Valli 2010: 106, 108). Oman kyselyni pituutta lisäsi etenkin kymmenen tutkittavaa käsitettä, joista jokaista arvioitiin 10 - 14 piirteestä käsin. Toisaalta asteikkoihin perustuvat kysymykset ovat saattaneet olla melko nopeita täyttää. Lyhyempi ja kevyempi lomake olisi saattanut houkutella suurempaa joukkoa vastaamaan kyselyyn, tällöin koko tutkimukseni rajaus olisi ollut erilainen ja olisin todennäköisemmin analysoinut perusteellisemmin pienemmän määrän opetussuunnitelman perusteiden käsitteitä. Nykyisessä muodossaan tutkimukseni saattaakin toimia pohjana perusteellisemmille tutkimuksille. Vastaajien palautteiden perusteella kyselyn tiivistäminen olisi hyvin todennäköisesti vaikuttanut vastausten laatuun:

” Raskas kysely, ei jaksaa kirjoittaa kunnollista tekstiä”

” Kysely oli hieman liian raskas ja monivaiheinen näin kesken työpäivän tehtäväksi.”

Jotta tutkimus onnistuisi, tulee kysymysten laatimisessa ja muotoilemisessa olla huolellinen. Tulokset vääristyvät helposti, jos vastaaja on tulkinut kysymyksiä eri tavalla kuin tutkija on ne tarkoittanut. Kysymysten tulisi olla sanamuodoiltaan tarkkoja ja yksiselitteisiä, eivätkä ne saisi olla johdattelevia. (Valli 2010: 103 - 104.) Käsitteiden arvioinnin yhteydessä tehtävänannossa vastaajia kehoitetaan arvioimaan ”Miten paljon annetut piirteet näkyvät ja painottuvat opetuksessasi tai suhtautumisessasi kyseisiin käsitteisiin?” Yksiselitteisyyden pyrkimyksen kannalta tämä on ongelmallista, mutta toisaalta vastaajan suhtautuminen johonkin käsitteeseen todennäköisesti myös ohjaa sitä, miten käsite välittyy opetukseen. Erään vastaajan palautteen perusteella tehtävänannon muotoiluun olisi ollut syytä kiinnittää enemmän huomiota:

”Oli kyllä vaikea täyttää kyselyä. Jo tehtävänannossa oli kaksi vaihtoehtoista tapaa tulkita käsitteitä. En läheskään aina tiennyt, mitä haettiin. Kyselyn tehtävänasettelu tuntuu keskeneräiseltä.”

Tehtävänannon monitulkintaisuudesta huolimatta käsitteitä koskeviin kysymyksiin oli vastattu ajoittain hyvin yksityiskohtaisestikin. Tästä voidaan päätellä, että vastaajilla oli paljon sanottavaa opetussuunnitelman perusteiden käsitteistä omassa opetuksessaan. Tutkimuksen rajoituksista huolimatta sillä onnistuttiin tuottamaan uutta tietoa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien ajatuksista opetussuunnitelman perusteiden käsitteistä. Jotta voitaisiin selvittää tarkemmin ja yksityiskohtaisemmin käsitteiden ja koko perusteasiakirjan merkityksiä opettajille, tarvittaisiin aiheesta lisää tutkimusta. Tässä luvussa on osoitettu useita ongelmia, joiden välttämiseen jatkotutkimuksissa on syytä kiinnittää huomiota luotettavampien tulosten saavuttamiseksi.

6 LOPUKSI

Tällä tutkimuksella on pyritty selvittämään opetussuunnitelman perusteiden laajojen käsitteiden ilmenemistä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien työssä. Tutkimus on edennyt opetussuunnitelman perusteiden käsittelystä tarkemmin vuoden 1994, 2004 ja 2014 opetussuunnitelman perusteiden erittelyyn ja analysointiin, ja edelleen valittujen käsitteiden analysointiin ja operationalisointiin. Valituista käsitteistä on muodostettu perustetekstien ja aikaisempien tutkimusten perusteella määritelmiä, joiden pohjalta käsitteet on operationalisoitu mitattavaan muotoon kyselylomakkeeseen. Kyselytutkimuksen tuloksia on analysoitu ja tulkittu teoreettisessa viitekehyksessä. Tutkimuksella pyrittiin vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1) Millaisena työvälineenä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat näkevät opetussuunnitelman perusteet omassa arkityössään?
- 2) Millaisina POPSin äidinkieleen ja kirjallisuuteen läheisesti liittyvät laajat käsitteet näyttäytyvät äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan työssä?
- 3) Miten opettajat toteuttavat POPSin käsitteitä omassa opetuksessaan?

Tutkimuksen perusteella äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat ajattelevat POPS 2014 antaneen hyvän pohjan opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen, lisäksi valtaosa kyselyyn vastanneista opettajista ei kokenut POPS 2014:ä rajoittavana. Nämä asiat kertovat tyytyväisyydestä opetussuunnitelman perusteisiin. Opetussuunnitelman perusteiden pohjalta laadittavat paikalliset opetussuunnitelmat koettiin pääosin omaa työtä ohjaaviksi, samoin oppimateriaaleja pidettiin yhdenmukaisina paikallisen opetussuunnitelman ja opetussuunnitelman perusteiden kanssa. Tutkimuksessa ilmeni kuitenkin myös, että valtakunnallisista opetussuunnitelman perusteista huolimatta paikallisesti laadittavien opetussuunnitelmien laatu vaihtelee ja äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen perustetekstiin kirjatut sisällöt ovat liian laajoja käytettävissä oleviin tuntimääriin ja resursseihin nähden. Nämä seikat taas kertovat tyytymättömyydestä opetussuunnitelman perusteisiin, perustetekstit eivät anna riittävästi eväitä yhdenmukaisen opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen, ja äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineelle kasataan liian suuria odotuksia.

Kyselytutkimuksen avulla kerätty aineisto on liian pieni, jotta tutkimustuloksia voitaisiin pitää yleistettävänä, lisäksi kyselyyn olisi tarvittu enemmän opetussuunnitelman perusteita koskevia kysymyksiä, jotta sen perusteella voitaisiin muodostaa kattava kuva opetussuunnitelman perusteista äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien työvälineenä. Ensimmäinen tutkimuskysymys jää siis tämän

tutkimuksen puitteissa selvittämättä luotettavasti. Siitä huolimatta tällä tutkimuksella saavutettu tieto voi toimia perusteellisempien tutkimusten pohjana.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen liittyviin laajoihin käsitteisiin kyselyssä yhdistettyjen piirteiden vastausten keskiarvot, keskihajontaluvut ja mediaanit on esitetty tutkielman liitteissä (Liite 4). Asteikkoon perustuvan arvioinnin ja avoimiin kysymyksiin annettujen vastausten perusteella käsitteet toteutuvat keskimäärin eniten opetuksessa käytettävien kirjoitettujen tekstien yhteydessä. Vain käsitteen *ryhmäviestintätaidot* kohdalla piirre *suullinen* korostui enemmän kuin *kirjallinen*. Myös POPS 2014:ssä oppiaineen keskeisiksi taidoiksi määritellyt tekstien tuottamisen ja tulkittamisen taidot korostuivat vastauksissa. Useiden käsitteiden kohdalla vastauksissa esiintyi hajontaa, tämä kertoo siitä, että opettajat tekevät erilaisia tulkintoja perusteteksteistä ja antavat niiden käsitteille erilaisia merkityksiä. Tulkinnat eivät välttämättä ole oikeita tai vääriä, mutta niiden seurauksena opetuksessa voi korostua erilaiset asiat, mikä taas saattaa vaikuttaa perusopetuksen yhtenäisyyteen.

Käytännössä käsitteet limittyvät toisiinsa niin, että niiden erittely opetuksen jatkumossa on paikoin jopa mahdotonta. Äidinkielen ja kirjallisuuden monet sisältöalueet integroituvat toisiinsa voimakkaasti ja toisinaan sama käsite on sekä opetuksen kohde että väline. Jotkut käsitteet vaativat opettajilta jopa kokonaan uudenlaisen näkökulman omaksumista oppiaineeseen, tällaisissa tilanteissa käsitteen toteuttaminen opetuksessa saattaa olla osin myös tiedostamatonta. Tässä tutkimuksessa saatujen vastausten perusteella äidinkielen ja kirjallisuuden opettajilla on kuitenkin vahva motivaatio käsitellä opetettavia aiheita monipuolisesti erilaisten työtapojen ja havainnollistamiskeinojen kautta.

Opetussuunnitelman perusteiden opettajille suoma valinnanvapaus työtapojen ja opetusmenetelmien osalta mahdollistaa monipuoliset ja monenlaiset tavat tuoda perustetekstin käsitteet käytäntöön. Kyselyn avovastauksista ilmenee useita luovia tapoja toteuttaa käsitteitä omassa opetuksessa. Mikäli perusteteksti koettaisiin liian ohjaavana ja opettajan omaa toimintavapautta rajoittavana, olisi vaarana, että opettajien arvostaman pedagogisen itsenäisyyden ja luottamuksen puute saisi heidät vaihtamaan alaa (Sahlberg 2015: 145 - 146). Tutkimuskysymyksiin 2) ja 3) annettujen vastausten perusteella perustetekstien käsitteitä tulisi täsmentää, mutta samalla huolehtia siitä, että menetelmiä ja työtapoja voidaan edelleen soveltaa ammattitaitoa käyttäen. Jotta äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien näkemyksistä perustetekstien käsitteistä ja tavoista käyttää niitä saataisiin yleistettävää ja luotettavaa tietoa, olisi tarpeen tavoittaa suurempi vastaajien joukko. Tämän tutkimuksen tulokset voivat toimia tämänkin tutkimusongelman perusteellisemmän käsittelyn pohjana.

LÄHTEET

Aalto, Eija – Hankala, Mari – Kauppinen, Merja – Heinonen, Annakaisa – Kainulainen, Johanna – Kostiainen, Emma 2012: Miten rakentaa yläkoulun opetusta alakoulussa opittua laajentaen? – Tuuli Murtorinne ja Mari Mäki-Paavola (toim.), *Tämä toimii! Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja* 2012 s. 119–140. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Autio, Tero 2017: Johdanto: Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. – Autio, Tero – Hakala, Liisa – Kujala, Tiina (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseseen kouluun ja opettajankoulutukseen* s. 17 - 58. Tampere: Tampere University Press. Viitattu 20.3.2019 Saatavissa: http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio_ym_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Buchberger, Irina 2002: Äidinkielestä on tullut globaali projekti. – Herlin, Ilona – Kallikoski, Jyrki – Kotilainen, Lari – Onikki-Rantajääskö, Tiina (toim.), *Äidinkielen merkitykset* s. 370 - 387. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia nro 869. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Finlex, Valtioneuvoston päätös peruskoulun tuntijaosta, 834/1993. Viitattu 26.3.2019. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1993/19930834>.

Finlex, Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta, 422/2012. Viitattu 26.3.2019. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>.

Halinen, Irmeli 30.1.2014: *Miten ja miksi suomalaiset opetussuunnitelmat muuttuvat?* Viitattu 25.3.2019. Saatavissa:

http://www.oph.fi/download/155015_miksi_ja_miten_suomalaiset_opetussuunnitelmat_muuttuvat_30012014.pdf.

——— (2013a) 8.10.2013: *Miten ja miksi suomalaiset opetussuunnitelmat muuttuvat.* Viitattu 20.2.2019. Saatavissa:

https://www.oph.fi/download/152144_miksi_ja_miten_suomalaiset_opetussuunnitelmat_muuttuvat_08102013.pdf.

——— (2013b) Miten ja miksi suomalaiset opetussuunnitelmat muuttuvat? Esitelmä seminaarissa OPS - enemmän kuin osiensa summa. Tampere, 20. - 21.9.2013. Viitattu 25.3.2019. Saatavissa: <https://www.oph.fi/ops2016/materiaalit>.

Halinen, Irmeli – Anderssén, Christina – Holappa, Arja-Sisko 16.1.2015: *Opetussuunnitelman perusteet on yhdessä tehty.* – OPS-blogissa Opetushallituksen OPS 2016 -verkkosivulla. Viitattu 25.3.2019. Saatavissa:

https://www.oph.fi/ops2016/blogi/103/0/opetussuunnitelman_perusteet_on_yhdessa_tehty.

Harmanen, Minna 10.12.2013: *Kieli- ja tekstitietoisuutta kouluun!* Kielitietoinen koulu ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4(5). Viitattu 15.3.2019. Saatavissa:

<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/kieli-ja-tekstitietoisuutta-kouluun-kielitietoinen-koulu-ja-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-opetus>.

Heinonen, Jukka-Pekka 2005: *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*. Tutkimuksia 257. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Viitattu 22.3.2019. Saatavissa: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/heinonen/opetussu.pdf>.

Hirsjärvi, Sirkka – Remes, Pirkko – Sajavaara, Paula 2003: *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Holappa, Arja-Sisko 2007: *Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla. Uudistus paikallisina prosesseina kahdessa kaupungissa*. ACTA UNIVERSITATIS OULUENSIS E Scientiae Rerum Socialium 94. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Viitattu 4.3.2019. Saatavissa: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514286032.pdf>.

Härkönen, Jussi 2000: *Opettaja opetussuunnitelman ja opetuksensa kehittäjänä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Viitattu 13.1.2019. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/10660>.

Junkkarinen, Sari 2006: *"Ei tää äidinkieli oo kovin turhaa, mutta ei se oikein kiinnosta."* *Yhdeksäsluokkalaiset ja äidinkielen opetus*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. Viitattu 21.3.2019. Saatavissa: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11919/URN_NBN_fi_jyu-2006169.pdf?sequence=1.

Jyrkiäinen, Juhana 2017: *OPS 2016. Opettajien ja rehtoreiden käsityksiä ja kokemuksia uudesta opetussuunnitelmasta ja siihen valmistautumisesta*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Viitattu 21.3.2019. Saatavissa: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/100724/GRADU-1488893629.pdf?sequence=1>.

Kalliokoski, Jyrki 2002: Tekstilajin taju. – Herlin, Ilona – Kallikoski, Jyrki – Kotilainen, Lari – Onikki-Rantajääskö, Tiina (toim.), *Äidinkielen merkitykset* s. 147 - 159. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia nro 869. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Kansanen, Pertti 2004: *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kauppinen, Merja 2010: *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä studies in humanities 141. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. Viitattu 25.3.2019. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/24964/9789513940119.pdf?sequenc>.

——— 2007: Käsityksiä kielestä äidinkielen opetussuunnitelmissa. – Salo, Olli-Pekka – Nikula, Tarja – Kalaja, Paula (toim.), *Kieli oppimisessa – Language in Learning*. AFinLAn vuosikirja 2007 s. 13 - 32. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 65. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry. Viitattu 25.3.2019. Saatavissa: <https://journal.fi/afinlavk/issue/view/4210>

——— 2006: Peruskoulun opetussuunnitelmien tekstuaalista tarkastelua. – Pajunen, Anneli – Tommola, Hannu (toim.), *XXXII Kielitieteen päivät Tampereella 19.–20.5.2005* s. 239 - 252.

Tampere Studies in Language, Translation and Culture. Series B 2. Tampere: Tampere University Press. Viitattu 25.3.2019. Saatavissa: <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-6622-5>

——— 2004: *Opetussuunnitelmista luettua – Oppiminen ja opetus peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos. Viitattu 25.3.2019. Saatavissa: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/8784/1/URN_NBN_fi_jyu-2005166.pdf.

Kerlinger, Fred N. 1973: *Foundations of behavioral research*. Second edition. London: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Kiviniemi, Kari 2001: Laadullinen tutkimus prosessina. – Aaltola, Juhani – Valli, Raine (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* s. 68 - 84. Jyväskylä: PS-kustannus.

Korkeakoski, Esko 1990: *Opetussuunnitelma opettajan näkökulmasta peruskoulun ala-asteella*. A45. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kosonen, Kirsi – Lehti, Päivi 2009: Tekstitaidot peruskoulussa. – Harmanen, Minna – Takala, Tuija (toim.), *Tekstien pyöryksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2009 s. 45 - 58. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Krokfors, Leena 2017: Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. – Autio, Tero – Hakala, Liisa – Kujala, Tiina (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* s. 247 - 265. Tampere: Tampere University Press. Viitattu 20.3.2019 Saatavissa: http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio_ym_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Kuiri, Kaija 2012: *Johdatus semantiikkaan*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.

Kupiainen, Reijo – Sintonen, Sara 2009: *Medialukutaidot, Osallisuus, Mediakasvatus*. Helsinki: Gaudeamus.

Kupiainen, Reijo – Kulju, Pirjo – Mäkinen, Marita 2015: Mikä monilukutaito? – Kaartinen, Tapani (toim.), *Monilukutaito kaikki kaikessa* s. 13 - 24. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu.

Kyngäs, Helvi – Vanhanen, Liisa 1999: Sisällön analyysi. – *Hoitotiede* 1/1999 s. 3 - 12

Laine, Tuula 2010: Opettajien näkemyksiä perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmästä. – Sulonen, Katriina – Heilä-Ylikallio, Ria – Juntila, Niina – Kola-Torvinen, Pia – Laine, Tuula – Ropo, Eero – Suortamo, Markku – Knubb-Manninen, Gunnel – Korkeakoski, Esko 2010: *Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus* s. 113 - 148. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 52. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

Leino, Pirkko 2002: Tukea opettajan omalle opetussuunnitelmalle. – Herlin, Ilona – Kallikoski, Jyrki – Kotilainen, Lari – Onikki-Rantajääskö, Tiina (toim.), *Äidinkielen merkitykset* s. 353 - 369. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia nro 869. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Leiwo, Matti – Luukka, Minna-Riitta 2002: Lukutaidosta ja lukemisen vaikeudesta. – Herlin, Ilona – Kallikoski, Jyrki – Kotilainen, Lari – Onikki-Rantajääskö, Tiina (toim.), *Äidinkielen merkitykset* s.

178 - 190. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia nro 869. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Liimatta, Outi 2013: *Ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden asennoituminen äidinkielen oppiaineeseen*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopiston suomen kielen laitos. Viitattu 25.3.2019. Saatavissa: <http://herkules.oulu.fi/thesis/nbnfioulu-201304051158.pdf>.

Lindström, Aslak 2005: Kansalliset opetussuunnitelmat yhteiskunnallisina uudistajina. – Hämäläinen, Kauko – Lindström, Aslak – Puhakka, Jorma (toim.), *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina* s. 18 - 39. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.

Luukka, Minna-Riitta – Leiwo, Matti 2004: Opetussuunnitelma äidinkielenopetuksen suunnannäyttäjänä. – Sajavaara, Kari – Takala, Sauli (toim.), *Kielikoulutus tienhaarassa* s. 13 - 36. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Luukka, Minna-Riitta 2009: Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. – Harmanen, Minna – Takala, Tuija (toim.), *Tekstien pyöryksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2009 s. 13 - 25. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Malinen, Paavo 1992: *Opetussuunnitelmat koulutyössä*. Helsinki: VAPK-kustannus.

Malinen, Paavo 1985: *Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Meri, Matti 2004: Vanhassa vara parempi – käsiteanalyysia kvantitatiivisin keinoin. – Kansanen, Pertti – Uusikylä, Kari (toim.), *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät* s. 99 - 111. Jyväskylä: PS-kustannus.

Metsämuuronen, Jari 2003: *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp Ky.

OPH = Opetushallitus 2019: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Verkkosivu.

Viitattu 27.3.2019. Saatavissa:

https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus.

——— 2018a: OPS 2016. Verkkosivu. Viitattu 27.3.2019. Saatavissa:

<https://www.oph.fi/ops2016/perusteet>.

——— 2018b: Edu.fi. Äidinkieli ja kirjallisuus. Verkkosivu. Viitattu 27.3.2019. Saatavissa:

<https://www.edu.fi/perusopetus/aidinkieli>.

——— 2017a: Edu.fi. OPS 2016 suomen kielen ja kirjallisuuden tukimateriaalit. Verkkosivu.

Viitattu 27.3.2019. Saatavissa:

https://edu.fi/perusopetus/aidinkieli/ops2016_tukimateriaalit_suomen_kieli.

——— 2017b: Edu.fi. Tekstilaji opetuksessa. Verkkosivu. Viitattu 27.3.2019. Saatavissa:

https://www.edu.fi/perusopetus/aidinkieli/ops2016_tukimateriaalit_suomen_kieli/tekstilaji.

——— 2017c: Edu.fi. Kirjallisuuden opettamisesta. Verkkosivu. Viitattu 27.3.2019. Saatavissa:

https://www.edu.fi/perusopetus/aidinkieli/ops2016_tukimateriaalit_suomen_kieli/kirjallisuuden_opettamisesta.

——— 2016: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 10.10.2018. Saatavissa:

https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.

——— 2004: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 11.10.2018. Saatavissa: https://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf.

——— 1999: *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Arvosanan hyvä (8) kriteerit yhteisissä oppiaineissa*. Helsinki: Opetushallitus.

——— 1994: *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus.

Osgood, Charles E. – Suci, George J. – Tannenbaum, Percy H. 1967: *The Measurement of Meaning*. Urbana: The Board of Trustees of the University of Illinois.

Perkkiö, Tiia 2016: *Opetussuunnitelma muuttuu, muuttuuko opettajuus?* Pro gradu -tutkielma.

Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Viitattu 22.3.2019. Saatavissa:

https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/163571/tiia_perkki%C3%B6_pg_2016.pdf?sequence=2.

Rokka, Pekka 2011: *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004*

opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Acta Universitatis

Tamperensis 1615. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikkö. Tampere: Tampereen

yliopistopaino Oy - Juvenes Print. Viitattu 19.3.2019. Saatavilla:

<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66741/978-951-44-8456-8.pdf?sequence=1>

Ropo, Eero 2010: Johdanto. – Sulonen, Katriina – Heilä-Ylikallio, Ria – Junttila, Niina – Kola-

Torvinen, Pia – Laine, Tuula – Ropo, Eero – Suortamo, Markku – Knubb-Manninen, Gunnel –

Korkeakoski, Esko 2010: *Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus*.

Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 52 s. 21 - 26. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

Räikkälä, Anneli – Reuter, Mikael 1998: *Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen kielipoliittinen ohjelma*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Viitattu 23.3.2019. Saatavissa:

https://www.kotus.fi/files/3087/Kotimaisten_kielten_tutkimuskeskuksen_kielipoliittinen_ohjelma.pdf.

Saari, Antti – Salmela, Sauli – Vilkkilä, Jarkko 2017: Bildung- ja curriculum-perinteet

suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. – Autio, Tero – Hakala, Liisa – Kujala, Tiina (toim.),

Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen

s. 61 - 82. Tampere: Tampere University Press. Viitattu 15.3.2019 Saatavissa:

http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio_ym_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Saari, Antti – Tervasmäki, Tuomas – Värri, Veli-Matti 2017: Opetussuunnitelma valtiollisen

itsenäisyyden rakentajana. – Autio, Tero – Hakala, Liisa – Kujala, Tiina (toim.),

Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen

s. 83 - 108. Tampere: Tampere University Press. Viitattu 15.3.2019 Saatavissa:

http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio_ym_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Saarinen, Jaana – Venäläinen, Salla – Johnson, Peter – Cantell, Hannele – Jakobsson, Gun – Koivisto, Päivi – Routti, Mari – Väänänen, Jorma – Huhtanen, Mari – Kivistö, Anne – Viitala, Mikko 2019: *OPS-työn askeleita. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi*. Julkaisut 1:2019. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Viitattu 20.3.2019. Saatavissa: https://karvi.fi/app/uploads/2019/01/KARVI_0119.pdf.

Sahlberg, Pasi 2015: *Suomalaisen koulun menestystarina*. Helsinki: Into Kustannus Oy.

Sievänen, Ellinoora 2013: *Ryhmäviestintä yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. Viitattu 22.3.2019. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41815/URN:NBN:fi:jyu-201306192019.pdf?sequence=1>

Sinko, Pirjo 2010: *Äidinkieli ja kirjallisuus, suomi. Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tehtävä yleissivistyksen kokonaisuudessa sekä yleissivistyksen perustan ja jatko-opintojen ja työelämän edellyttämien valmiuksien luomisessa*. Muistio 20.1.2010, liite 3. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 4.3.2019. Saatavissa: https://www.oph.fi/download/119740_Aidinkieli_ja_kirjallisuus_suomi.pdf.

Sulonen, Katriina – Heilä-Ylikallio, Ria – Junttila, Niina – Kola-Torvinen, Pia – Laine, Tuula – Ropo, Eero – Suortamo, Markku – Knubb-Manninen, Gunnel – Korkeakoski, Esko 2010: *Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 52. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

Tuomi, Jouni – Sarajärvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Valli, Raine 2010: Kyselylomaketutkimus. – Aaltola, Juhani – Valli, Raine (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* s. 103 - 127. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vilander, Sanna 2015: *Miten opetussuunnitelma ja käytäntö keskustelevat keskenään? Puheenvuoro tekstiilityön opettajille*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikkö. Viitattu 10.3.2019. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201506291944>.

Vilkka, Hanna 2007: *Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet*. Viitattu 18.3.2019. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0099-9>.

Vitikka, Erja 2009: *Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Kasvatusalan tutkimuksia 44. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry.

Vitikka, Erja – Salminen, Jaanet – Annevirta, Tiina 2012: *Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa*. Opetushallitus. Viitattu 23.3.2019. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/141692_Opetussuunnitelma_opettajankoulutuksessa.PDF.

Kuva 1. Opetussuunnitelman ulottuvuudet. Rajakaltio ja Saari 2018.

LIITTEET

Liite 1. Rehtoreille ja Äidinkielen opettajain liittoon välitetty saatekirje kyselytutkimuksesta

Hei rehtorit ja äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat!

Opiskelen Tampereen yliopistossa suomen kielen tutkinto-ohjelmassa ja teen pro gradu -tutkielmaani yläkoulussa työskentelevien äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien suhtautumisesta opetusta raamittavaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirjaan (jatkossa POPS). Tutkimuskysymyksiäni ovat *Mikä on POPSin merkitys äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille?*, *Miten POPS näkyy äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien käytännön työssä?* ja *Miten opettajat ymmärtävät POPSin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen läheisesti liittyvät laajat käsitteet?*. Kerään tutkimusaineistoni sähköisellä kyselylomakkeella, johon toivoisin saavani vastauksia teidänkin koulustanne.

Lomakkeen kysymykset koskevat vastaajien taustaa, POPSia ja paikallista opetussuunnitelmaa, opetuksessa käytettävää materiaalia sekä POPSissa käytettäviä, kiinteästi äidinkieleen ja kirjallisuuteen liittyviä käsitteitä. Kyselyyn vastataan anonymisti, eikä vastaajia voida yksilöidä vastausten perusteella valmiista tutkimusraportista. Kyselyyn vastaaminen vie aikaa noin 15 minuuttia. Toivon mielenkiintoa ja aktiivisuutta kyselyyn vastaajilta, rehelliset vastaukset ovat tärkeitä.

Kyselyyn pääsette tästä linkistä: xxx
Kysely on avoinna 31.1.2019 saakka.

Mikäli teillä on kysyttävää kyselyyn ja tutkielmaani liittyen, otattehan yhteyttä sähköpostitse osoitteeseen minna.aalto@xxxxxxx tai puhelimitse numeroon 040 xxxxxxxx.

Ystävällisin terveisin
Minna Aalto

Liite 2. Äidinkielen opettajain epävirallisessa Facebook-ryhmässä julkaistu saateteksti kyselytutkimukseen

Hyvää alkanutta vuotta ryhmän jäsenet! Etsin vastaajia POPSia ja paikallista opetussuunnitelmaa koskevaan sähköiseen kyselyyni. Kyselyn vastauksia käytetään tutkimusaineistona pro gradussani.

Olet sopiva vastaaja, jos työskentelet tällä hetkellä tai olet työskennellyt aikaisemmin yläkoulussa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana, opiskelet alaa ja sinulla on jonkin verran opetuskokemusta (esim. sijaisuuksia tai pedagoginen harjoittelu) tai työskentelet muissa opetukseen liittyvissä tehtävissä ja tunnet POPSin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta koskevan osan.

Kyselyyn vastataan anonymisti ja vastaaminen vie aikaa noin 15 minuuttia. Lisätietoja kyselystä ja tutkimuksesta voit tiedustella tämän ryhmän ja yksityisviestien lisäksi sähköpostitse minna.aalto@xxxxxxx.

Kyselyä pääset täyttämään tästä linkistä: xxx

Toivon vastausintoa ja aktiivisuutta sekä oikein hyvää uutta lukukautta kaikille! ☺

Liite 3. Kyselylomake

POPS äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien työssä

Tällä kyselylomakkeella selvitetään yläkoulussa työskentelevien äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien suhtautumista opetusta raamittavaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirjaan (jatkossa POPS). Lomakkeen kysymykset koskevat vastaajien taustaa, POPSia, paikallista opetussuunnitelmaa, oppimateriaaleja ja tarkemmin vielä POPSin käyttämiä käsitteitä. Kysymyksissä painottuu uusin, vuonna 2014 hyväksytty POPS, mutta kysymykset koskevat POPSia yleisemminkin.

Kysely on tarkoitettu äidinkielen ja kirjallisuuden opettajina yläkoulussa tällä hetkellä tai aikaisemmin työskennelleille, äidinkielen ja kirjallisuuden opettajiksi opiskeleville sekä muissa opetustehtävissä työskenteleville henkilöille, jotka ovat työnsä puolesta perehtyneet etenkin POPSien äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta käsittelevään osaan.

Ensimmäisessä osiossa kysytään vastaajien taustaan liittyviä kysymyksiä, toisen osion kysymykset koskevat POPSia ja paikallista opetussuunnitelmaa, kolmannen POPSia ja oppimateriaaleja ja neljännen POPSissa käytettyjä käsitteitä. Kyselyyn vastataan anonymisti, eikä vastaajia voida yksilöidä vastausten perusteella valmiista tutkimusraportista. Vastaathan jokaiseen kysymykseen. Kyselyyn vastaaminen vie aikaa noin 15 minuuttia.

Kyselyn tuloksia käytetään tutkimusaineistona pro gradu -tutkielmassani. Voit esittää kysymyksiä, kommentteja ja muuta palautetta kyselyyn ja tutkielmaan liittyen lomakkeen lopussa tai lähettää sähköpostia osoitteeseen minna.aalto[at]tuni.fi. Mikäli haluat lukea valmiin tutkielman, jätä oma sähköpostiosoitteesi sille varattuun kenttään lomakkeen lopussa.

Taustakysymykset

1. Valitse parhaiten omaa tilannettasi kuvaava vaihtoehto.

- ☐ Työskentelen tällä hetkellä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana yläkoulussa.
- ☐ Olen työskennellyt äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana yläkoulussa, mutta olen tällä hetkellä muissa työtehtävissä, virka- tai vanhempainvapaalla, eläkkeellä tai muusta syystä poissa työelämästä.
- ☐ Olen opiskelija.
- ☐ En ole työskennellyt äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana yläkoulussa, mutta tunnen POPSien sisällön muun opetukseen liittyvän työni kautta.

2. Kuinka vanha olet?

3. Kuinka kauan olet yhteensä työskennellyt äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana? Anna vastauksesi kuukausien tarkkuudella, esim. "9 vuotta, 2 kuukautta" tai "alle kuukauden".

4. Kuinka kauan olet työskennellyt nykyisessä koulussasi?

5. Millaisissa oppilaitoksissa olet työskennellyt äidinkielen opettajana urasi aikana (perusaste / toinen aste / muu, peruskoulun luokka-aste)?

POPSia ja paikallista opetussuunnitelmaa koskevat kysymykset

1. Miten olet osallistunut koulussasi käytettävien opetussuunnitelmien laatimiseen?

2. Valitse väittämään sopiva vaihtoehto.

	Täysin eri mieltä.	Jokseenkin eri mieltä.	Ei samaa eikä eri mieltä.	Jokseenkin samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.
POPSit ovat antaneet hyvän pohjan opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
POPS 2014:n normatiivinen luonne rajoittaa opettajan toimintavapautta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Valitse väittämään sopiva vaihtoehto.

	Ei juuri lainkaan.	Hieman.	Jonkin verran.	Melko paljon.	Erittäin paljon.
Paikallinen opetussuunnitelma ohjaa käytännön kasvatus- ja opetustyötäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Paikallisen opetussuunnitelman kasvatustyöhön ja oppisisältöihin liittyvät tavoitteet ohjaavat päivittäistä opetus- ja kasvatustyötäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sovellan paikallisen opetussuunnitelman pedagogisia ohjeita opetustyöhöni, esimerkiksi oppimiskäsitystä ja työtapoja koskevia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Oppimateriaalia koskevat kysymykset

1. Mitä materiaaleja käytät opetuksessasi?

2. Onko sinulla käytössäsi jokin oppikirjasarja? Mikä?

3. Valitse sopiva vaihtoehto.

	Ei juuri lainkaan.	Hieman.	Jonkin verran.	Melko paljon.	Erittäin paljon.
Miten paljon koet voitavasi vaikuttaa käyttämäsi oppimateriaalin valintaan?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Valitse väittämään sopiva vaihtoehto.

	Täysin eri mieltä.	Jokseenkin eri mieltä.	Ei samaa eikä eri mieltä.	Jokseenkin samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.
Oppikirjat ja oppimateriaalit korvaavat arkiyössäni paikallisen opetussuunnitelman ja POPSin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppikirjojen sisällöt ovat yhdenmukaisia paikallisen opetussuunnitelman kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

POPSin käsitteet

Tässä osiossa on kymmenen viimeisimmissä POPSeissa esiintyvää käsitettä. Käsitteet esiintyvät äidinkieltä ja kirjallisuutta käsittelevissä osissa tai muissa vahvasti oppiaineeseen liittyvissä kohdissa. Valitse kunkin käsitteen kohdalla, miten paljon annetut piirteet näkyvät ja painottuvat opetuksessasi tai suhtautumisessasi kyseisiin käsitteisiin. Vastaa lisäksi piirteitä seuraaviin avoimiin kysymyksiin.

1. Mediakasvatus

	Ei juuri lainkaan.	Hieman.	Jonkin verran.	Melko paljon.	Erittäin paljon.
Mahdollistava	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rajoittava	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ajankohtainen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vanhanaikainen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kriittisyys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ilmaisurohkeus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tulkitseminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tuottaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Välineet ja laitteet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sisältö	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhteiskunta ja kulttuuri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identiteetti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arvot ja asenteet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tietosisällöt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Miten mediakasvatus näkyy omassa opetuksessasi tai työssäsi? Anna esimerkkejä.

2. Viestintäympäristö

	Ei juuri lainkaan.	Hieman.	Jonkin verran.	Melko paljon.	Erittäin paljon.
Osallistuminen ja vaikuttaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Analysoiminen ja tulkitseminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokan sisäinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kotiin ja vapaa-aikaan ulottuva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Virtuaalinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fyysinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suullinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kirjallinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiedonhankinta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elämyksellisyys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Staatittinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tilannesidonnainen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Miten viestintäympäristön huomioiminen näkyy omassa opetuksessasi tai työssäsi? Anna esimerkkejä.

3. Mediateksti

	Ei juuri lainkaan.	Hieman.	Jonkin verran.	Melko paljon.	Erittäin paljon.
Kuvallisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanallisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puhutut	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kirjoitetut	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tuottaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tulkitseminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muoto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sisältö	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Analogisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Digitaalisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Epätavallinen, erikoistilanteisiin liittyvä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arkinen, tavallinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tietoa antava	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elämyksiä antava	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Miten mediatekstit näkyvät
omassa opetuksessasi tai
työssäsi? Anna esimerkkejä.

4. Laaja tekstikäsitys

	Ei juuri lainkaan.	Hieman.	Jonkin verran.	Melko paljon.	Erittäin paljon.
Teksti koostuu monenlaisista elementeistä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kirjoitettu teksti, kuvat ja muut erilaiset elementit täydentävät toisiaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laajentaa mahdollisuuksia valita erilaisia tekstejä opetukseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lisää haasteita opetuksessa käytettävien tekstien valitsemiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Itsenäinen työskentely	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vuorovaikutus ja ryhmätyöt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppiainerajat ylittävät projektit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omassa oppiaineessa toteutettava opetus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kaunokirjalliset tekstit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asiatekstit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verbaalisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visuaalisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Miten laaja tekstikäsitys näkyy
omassa opetuksessasi tai
työssäsi? Anna esimerkkejä.

5. Tekstitalito

	Ei juuri lainkaan.	Hieman.	Jonkin verran.	Melko paljon.	Erittäin paljon.
Kielitaito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kielitieto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tulkitseminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tuottaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vuorovaikutusosaaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiedon hankinta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vahvasti kouluympäristöön liittyvät tekstit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulun ulkopuolelle sijoittuvat tekstit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Materiaalilähtöisyys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mielikuvituksen korostaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Digitaalisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Analogisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lineaariset tekstit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Multimodaaliset tekstit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Miten tekstitalito näkyy omassa opetuksessasi tai työssäsi? Anna esimerkkejä.

6. Monilukutaito

	Ei juuri lainkaan.	Hieman.	Jonkin verran.	Melko paljon.	Erittäin paljon.
Uuden tiedon tuottaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valmiin tiedon muokkaaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toiminnallisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tarkkaileminen ja analysoiminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kielellä vaikuttaminen, argumentointi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vastuullinen kielenkäyttö	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tieto- ja viestintäteknologia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perinteiset välineet ja materiaalit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Menetelmäjähtöisyys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ilmiöjähtöisyys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tekstien sisältö	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tekstien muoto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Miten monilukutaito näkyy omassa opetuksessasi tai työssäsi? Anna esimerkkejä.

7. Kielitietoisuus

	Ei juuri lainkaan.	Hieman.	Jonkin verran.	Melko paljon.	Erittäin paljon.
Kieli on oppimisen kohde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kieli on oppimisen väline.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kirjallinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suullinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kieli kulttuurien rakentajana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kieli yksilöiden yhdistäjänä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toteutuu oppiaineiden yhteisissä projekteissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toteutuu äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vuorovaikutus kieliyhteisössä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oman kielellisen identiteetin muodostaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kielimuotojen havainnointi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kielen käyttäminen erilaisissa tilanteissa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Miten kielitietoisuus näkyy
omassa opetuksessasi tai
työssäsi? Anna esimerkkejä.

8. Oppilaan tekstimaailma

	Ei juuri lainkaan.	Hieman.	Jonkin verran.	Melko paljon.	Erittäin paljon.
Koulun sisäinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kotiin ja vapaa-aikaan ulottuva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Virtuaalinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fyysinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kirjallinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suullinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Globaali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Paikallinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elämyksiä antava	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tietoa antava	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhteisöllinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Henkilökohtainen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Miten oppilaan tekstimaailman
huomioiminen näkyy omassa
opetuksessasi tai työssäsi? Anna
esimerkkejä.

9. Tekstilaji

	Ei juuri lainkaan.	Hieman.	Jonkin verran.	Melko paljon.	Erittäin paljon.
Kaunokirjalliset tekstit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asiatekstit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sisältö	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muoto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kriittisyys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elämyksellisyys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tuottaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tulkitseminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Multimodaaliset tekstit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lineaariset tekstit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Miten tekstilajit näkyvät omassa opetuksessasi tai työssäsi? Anna esimerkkejä.

10. Ryhmäviestintätaidot

	Ei juuri lainkaan.	Hieman.	Jonkin verran.	Melko paljon.	Erittäin paljon.
Kokeileminen, rooleihin eläytyminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oman identiteetin rakentaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suullinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kirjallinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Virtuaalinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fyysinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prosessi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lopputulos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Äidinkieleen ja kirjallisuuteen sidottu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppiainerajat ylittävä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Miten ryhmäviestintätaidot näkyvät opetuksessasi tai työssäsi? Anna esimerkkejä.

Lopuksi

Kiitos vastauksistasi! Voit jättää kysymyksiä, kommentteja ja muuta palautetta tästä kyselystä ja tutkielmasta alla olevaan viestikenttään. Mikäli haluat lukea valmiin tutkielman sen valmistuttua, kirjoita lisäksi oma sähköpostiosoitteesi sille varattuun kenttään.

Kysymyksiä, kommentteja ja muuta palautetta kyselystä ja tutkielmasta tutkijalle.

Kirjoita sähköpostiosoitteesi, jos haluat lukea valmiin tutkielman.

Tietojen lähetyk

Tallenna

Liite 4. Taulukot käsitteiden piirteisiin annetuista vastauksista.

Mediakasvatus			
Suhtautuminen	vastausten keskiarvo	vastausten keskihajonta	vastausten mediaani
mahdollistava	4,2	0,92	4
rajoittava	1,6	0,84	1
ajankohtainen	4,6	0,52	5
vanhanaikainen	1,5	0,85	1
yhteiskunta ja kulttuuri	4,2	0,79	4
identiteetti	3,8	0,92	4
Menetelmä			
tulkitseminen	3,8	0,92	4
tuottaminen	3,9	1,10	4
arvot ja asenteet	4,2	0,79	4
tietosisällöt	4,1	0,74	4
Sisältö			
kriittisyys	4,6	0,70	5
ilmaisurohkeus	3,7	0,82	4
välineet ja laitteet	3,6	0,70	3,5
sisältö	4	1,05	4

Viestintäympäristö			
Suhtautuminen	vastausten keskiarvo	vastausten keskihajonta	vastausten mediaani
luokan sisäinen	3,8	1,14	4
kotiin ja vapaa-aikaan ulottuva	2,6	0,70	2,5
virtuaalinen	3,1	0,88	3
fyysinen	3,9	0,88	4
staattinen	2,4	0,73	3
tilannesidonnainen	3,8	0,92	4
Menetelmä			
osallistuminen ja vaikuttaminen	4,3	0,67	4
analysoiminen ja tulkitseminen	4,6	0,70	5
Sisältö			
suullinen	4,6	0,52	5
kirjallinen	4,6	0,52	5
tiedonhankinta	4,2	0,92	4
elämyksellisyys	3,3	0,48	3

Mediateksti			
Suhtautuminen	vastausten keskiarvo	vastausten keskihajonta	vastausten mediaani
muoto	4,1	0,74	4
sisältö	4,2	0,63	4
epätavallinen, erikoistilanteisiin liittyvä	2,9	1,20	3
arkinen, tavallinen	3,8	0,83	4
Menetelmä			
tulkitseminen	4,6	0,52	5
tuottaminen	4	0,94	4
Sisältö			
puhuttu	4,2	0,79	4
kirjoitetut	4,6	0,70	5
kuvallisuus	4	0,94	4
sanallisuus	4,5	0,53	4,5
analogisuus	3,6	0,52	4
digitaalisuus	3,8	0,79	4
tietoa antava	4,2	0,63	4
elämyksiä antava	3,9	0,74	4

Laaja tekstikäsitely			
Suhtautuminen	vastausten keskiarvo	vastausten keskihajonta	vastausten mediaani
Teksti koostuu monenlaisista elementeistä.	4,7	0,48	5
Kirjoitettu teksti, kuvat ja muut erilaiset elementit täydentävät toisiaan.	4,7	0,48	5
Laajentaa mahdollisuuksia valita erilaisia tekstejä opetukseen.	4,5	0,53	4,5
Lisää haasteita opetuksessa käytettävien tekstien valitsemiseen.	4,2	1,03	4,5
Menetelmä			
itsenäinen työskentely	3,4	0,84	3
vuorovaikutus ja ryhmätyöt	4	0,67	4
oppiainerajat ylittävät projektit	3,7	1,16	4
omassa oppiaineessa toteutettava opetus	4,5	0,53	4,5
Sisältö			
kaunokirjalliset tekstit	4,2	0,92	4,5
asiatekstit	4,4	0,84	5
visuaalisuus	4,1	0,74	4
verbaalisuus	4,3	0,67	4

Tekstitaito			
Suhtautuminen	vastausten keskiarvo	vastausten keskihajonta	vastausten mediaani
materiaalilähtöisyys	3,3	0,95	3
mielikuvituksen korostaminen	3,2	0,92	3
digitaalisuus	3,8	0,42	4
analogisuus	3,6	0,70	3,5
Menetelmä			
tulkitseminen	4,5	0,71	5
tuottaminen	4,5	0,53	4,5
vuorovaikutusosaaminen	4	1,15	4
tiedon hankinta	4	0,94	4
Sisältö			
kielitaito	4,7	0,48	5
kielitieto	4,5	0,71	5
vahvasti kouluympäristöön liittyvät tekstit	3,6	0,70	3,5
koulun ulkopuolelle sijoittuvat tekstit	3,8	0,67	4
lineaariset tekstit	4	0,94	4
multimodaaliset tekstit	3,6	0,52	4

Monilukutaito			
Suhtautuminen	vastausten keskiarvo	vastausten keskihajonta	vastausten mediaani
menetelmälähtöisyys	3,4	0,70	3,5
ilmiölähtöisyys	3,5	1,27	4
Menetelmä			
uuden tiedon tuottaminen	3,6	0,97	3,5
valmiin tiedon muokkaaminen	3,9	0,74	4
toiminnallisuus	3,4	0,84	3
tarkkaileminen ja analysoiminen	4,4	0,84	5
Sisältö			
kielellä vaikuttaminen, argumentointi	4,2	0,79	4
vastuullinen kielenkäyttö	4	0,82	4
tieto- ja viestintäteknologia	3,7	0,95	4
tekstien sisältö	4,6	0,52	5
tekstien muoto	4,3	0,67	4
perinteiset välineet ja materiaalit	3,9	0,88	4

Kielitietoisuus			
Suhtautuminen	vastausten keskiarvo	vastausten keskihajonta	vastausten mediaani
Kieli on oppimisen kohde.	4,7	0,48	5
Kieli on oppimisen väline.	4,8	0,42	5
kieli kulttuurien rakentajana	4,2	0,79	4
kieli yksilöiden yhdistäjänä	4,3	0,67	4
vuorovaikutus kieliyhteisössä	4,4	0,70	4,5
oman kielellisen identiteetin muodostaminen	4,4	1,07	5
Menetelmä			
kielimuotojen havainnoiminen	4,4	0,84	5
kielen käyttäminen erilaisissa tilanteissa	4,6	0,88	5
Sisältö			
kirjallinen	4,7	0,48	5
suullinen	4,3	0,67	4
Toteutuu oppiaineiden yhteisissä projekteissa.	3,9	1,29	4
Toteutuu äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällä.	4,7	0,48	5

Oppilaan tekstimaailma			
Suhtautuminen	vastausten keskiarvo	vastausten keskihajonta	vastausten mediaani
koulun sisäinen	3,9	1,10	4
kotiin ja vapaa-aikaan ulottuva	3,7	0,95	4
yhteisöllinen	4,2	0,79	4
henkilökohtainen	3,5	1,27	3,5
Menetelmä			
virtuaalinen	3,8	0,92	4
fyysinen	3,6	1,17	3,5
kirjallinen	4,4	0,70	4,5
suullinen	4	0,82	4
Sisältö			
globaali	3,1	0,99	3
paikallinen	3,7	0,82	4
elämyksiä antava	4,2	0,63	4
tietoa antava	3,9	1,20	4

Tekstilaji			
Suhtautuminen	vastausten keskiarvo	vastausten keskihajonta	vastausten mediaani
sisältö	4,6	0,52	5
muoto	4,5	0,53	4,5
kriittisyys	4,4	0,73	5
elämyksellisyys	4	0,67	4
Menetelmä			
tulkitseminen	4,6	0,52	5
tuottaminen	4,2	0,79	4
Sisältö			
kaunokirjalliset tekstit	4,8	0,42	5
asiatekstit	4,7	0,67	5
multimodaaliset tekstit	3,3	1,06	3
lineaariset tekstit	4,1	0,74	4

Ryhmäviestintätaidot			
Suhtautuminen	vastausten keskiarvo	vastausten keskihajonta	vastausten mediaani
kokeileminen, rooleihin eläytyminen	3,1	0,99	3
oman identiteetin rakentaminen	4,3	0,67	4
äidinkieleen ja kirjallisuuteen sidottu	4,5	0,53	4,5
oppiainerajat ylittävä	3,2	1,14	3
Menetelmä			
suullinen	4,5	0,53	4,5
kirjallinen	3,6	0,97	4
virtuaalinen	2,9	0,99	3
fyysinen	3,8	0,79	4
Sisältö			
prosessi	4,3	0,67	4
lopputulos	3,9	0,74	4